DER LEBENSKUNDLICHE UNTERRICHT DER EVANGELISCHEN MILITÄRSEELSORGE ALS ARBEITSFELD CHRISTLICHER ETHIK UND KIRCHLICHER ERWACHSENENBILDUNG

ROLF BICK

1977

DER LEBENSKUNDLICHE UNTERRICHT DER EVANGELISCHEN MILITÄRSEELSORGE ALS ARBEITSFELD CHRISTLICHER ETHIK UND KIRCHLICHER ERWACHSENENBILDUNG

Inaugural - Dissertation
zur
Erlangung der Würde eines
Doktors der Theologie des
Fachbereichs Evangelische Theologie
der Westfälischen Wilhelms - Universität
in Münster

vorgelegt von

ROLF BICK
Daaden

Erster Gutachter: Prof. Dr. Dahm
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Merkel
Mündliche Prüfung am 13.7.1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Ich danke

- Herrn Generaldekan Albrecht von Mutius, der mir den Anstoß gab, die Probleme des Lebenskundlichen Unterrichts gründlich zu bedenken,
- vielen Militärpfarrern, die ihre Unterrichtserfahrungen in unsere Friedewalder Studienkurse eingetragen haben. Ich habe von ihnen und mit ihnen gelernt.
- Herrn Professor Dr. Karl-Wilhelm Dahm für manche hilfreiche Begleitung und Ermutigung bei der Entstehung dieser Studie,
- Herrn Professor Dr. Friedemann Merkel, daß er den Part des zweiten Gutachters übernommen hat,
- Frau Hilde Stein für das gewissenhafte Schreiben der Manuskripte,
- Herrn Dekan Konrat Weymann für die mühsame Arbeit des Korrekturlesens und für gute Anregungen und
- Herrn Erich Ebener. Er hat mich über das Maß des Üblichen hinaus beruflich entlastet und mir jene Zeit verschafft, die ich für die Dissertation dringend brauchte.

Diese Studie weiß sich dem Gedanken der "Kritischen Solidarität" verpflichtet. Darum widme ich sie

Herrn Dekan Ernst Mittelmann,

der mich auf meinem Weg seit vielen Jahren kritisch und solidarisch begleitet.

Inhaltsverzeichnis

Inhalt, Absicht und Grenzen dieser Studie 1

Erster Teil

Der Lebenskundliche Unterricht im Schnittpunkt von Kirche und Staat - eine problemgeschichtliche Übersicht 6

1.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Unterricht im staatlichen Auftrag. 7

2.00 Die Konzeption des Staates: Der Lebenskundliche Unterricht als Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten. 1o

3.00 Die überstürzte obligatorische Einführung des Lebenskundlichen Unterrichts. 2o

4.00 Die Grundkonzeption der evangelischen Militärseelsorge: Lebenskundlicher Unterricht als Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils. 26

5.00 Der Lebenskundliche Unterricht - ein Chamäleon? 29

6.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Ort Kritischer Solidarität. 32

7.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Freiraum der Kirche innerhalb der Bundeswehr. 44

8.00 Eine andere Konzeption: Lebenskundlicher Unterricht als Amt des barmherzigen Samariters und Hilfe zur Standortgewinnung. 54

9.00 Überfordert der Lebenskundliche Unterricht die Pfarrer? 56

10.00 Die Reduzierung der Ziele: Lebenskundlicher Unterricht als Ort kirchlicher Kontaktpflege und allgemeiner Aussprache. 6o

11.00 Versuch einer neuen Ortsbestimmung: Lebenskundlicher Unterricht als faires engagiertes Gespräch und Hilfe zu sozialem Verhalten. 66

Zweiter Teil

Der Lebenskundliche Unterricht im Urteil seiner Kritiker. 77

12.00 Der Lebenskundliche Unterricht - das Trojanische Pferd der Kirche in der Bundeswehr (Die Kritik von Hans-Georg von Studnitz). 78

13.00 Der Lebenskundliche Unterricht - Schule der Anpassung und des Unfriedens (Die Kritik von Hans-Dieter Bamberg). 8o

14.00 Der Lebenskundliche Unterricht - Instrumentalisierung von Religion zu militärischen Zwecken (Die Kritik von Wolfgang Huber). 89

Dritter Teil

Die Praxis des Lebenskundlichen Unterrichts - eine Analyse seiner Vorbereitungsmaterialien. 92

15.00 Die Hauptprobleme des Lebenskundlichen Unterrichts - Sinn und Grenzen von Stundenbildanalysen. 93

16.00 Der Lebenskundliche Unterricht in der Anfangsphase von 1956-1958 99

16.1o Vom Sinn des Lebens (Okt./Nov.56) 99

16.11 Arbeit und Freude (Dez.56/Jan. 57) 1o1

16.12 Das Menschenbild (Febr. 57; Albrecht/ Remus) 1o3

16.13 Die soziale Frage (Okt. 57; Leube) 1o5

16.14 Dein Leib und deine Seele (Febr. 58; Threde) 1o7

16.15 Dein Gewissen (März 58, Wehrbereich IV) 1o9

16.16 Freiheit und Verantwortung (April 58; Bauer) 111

16.17 Dein Beruf und deine Arbeit (Juni 58; Wehrbereich VI) 113

16.18 Der Mensch und das Problem der Technik (Juli 58; Clasen) 115

16.19 Die Rechte des Menschen (Aug. 58, Threde) 116

16.2o Die Überwindung des Materialismus in uns (Sept. 58; Pohl) 117

16.21 Gebrauch und Mißbrauch der Macht (Okt. 58, Wehrbereich IV) 119

16.22 Die Angst in der Welt (Nov. 58; Leube) 122

16.23 Der Friede in der Welt und in Dir (Dez. 58; Griessbach / Garms) 123

16.24 Die Frau in unserer Zeit (Mai 58; von Knebel) 125

16.3o Zusammenfassung 126

Die Frage nach dem didaktischen Ansatz 126

Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation 128

Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz 129

Die Frage nach der Art des Unterrichtens 131

Die Frage nach der Kritischen Solidarität 132

17.00 Der Lebenskundliche Unterricht von Januar 1974 bis September 1975 136

17.1o Das Vorbild (Mai 75; Kirchhoff) 136

17.11 Hoffnung als Motor des Lebens (April 74; Uwe Müller) 139

17.12 Eigentum (Okt. 74; Kunhardt von Schmidt) 142

17.13 Die Würde des Menschen (April 75; Seng) 144

17.14 Macht und Ohnmacht der Gewalt (Febr. 74; Drühe) 148

17.15 Schutz der Privatsphäre (Aug. 74; Bick) 152
17.16 Gleichheit und Ungleichheit der Menschen (Mai 74; Knöll) 155
17.17 Brechung aller Tabus (Juli 74; H. Müller) 159
17.18 Was trügt, was trägt? (März 74; Medicus) 161
17.19 Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft (Dez. 74; Streicher) 164
17.2o Verantwortung und Mündigkeit (Juli 75; Stix) 168
17.21 Emanzipation (Nov. 74; Bernard) 172
17.22 Gefühle bestimmen unser Zusammenleben (Juni 74; Köster / Scheffler) 176
17.23 Wir überwinden die Langeweile (Juni 75; Madsack) 179
17.24 Kraft aus der Stille (Jan. 74; Anicker) 182
17.3o Zusammenfassung: 184
Die Frage nach dem didaktischen Ansatz 184
Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation 187
Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz 189
Die Frage nach der Art des Unterrichtens 195
Die Frage nach der Kritischen Solidarität 2oo

18.00 Vergleichende Bilanz: 2o6
18.1o Die Frage nach dem didaktischen Ansatz 2o6
18.2o Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation 2o8
18.3o Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz 2o9
18.4o Die Frage nach der Art des Unterrichtens 212
18.5o Die Frage nach der Kritischen Solidarität 214
18.6o Ausblick 217

Vierter Teil

Eine Konzeption für den Lebenskundlichen Unterricht 219
19.00 Eine neue Zielformel für den Lebenskundlichen Unterricht 22o
20.00 Der theologische Beitrag im Lebenskundlichen Unterricht 224

20.10 Die Frage nach dem Proprium christlicher Ethik 224

20.20 Das Proprium christlicher Ethik und die Eigengesetzlichkeit gesellschaftlicher Bereiche 225

20.30 Die Herrschaft Jesu Christi über alle Bereiche unseres Lebens 228

20.40 Das Grundlegende und die Konkreta christlicher Ethik 231

20.50 Kasuistische Ethik oder Reduzierung auf theologische Kernaussagen 234

20.60 Mittlere Axiome christlicher Ethik 236

20.70 Zusammenfassung: 239

21.00 "Kritische Solidarität" als Selbstverständnis der Militärseelsorge und Feldbeschreibung für den Lebenskundlichen Unterricht 241

21.10 "Kritische Solidarität" als Selbstverständnis der Militärseelsorge 241

21.20 Kritische Solidarität als Feldbeschreibung für den Lebenskundlichen Unterricht 245

21.30 Die Relevanz der christlichen Ethik für den gesellschaftlichen und politischen Bereich 247

21.40 Luthers Lehre von den beiden Reichen und die Königsherrschaft Christi über alle Bereiche unseres Lebens 249

21.50 Die Relevanz der christlichen Ethik für den Bereich des Privaten 252

21.60 Zusammenfassung: 254

22.00 Das Arbeitsfeld des Lebenskundlichen Unterrichts- Mittlere Axiome als Beschreibung seiner theologischen Intentionen 256

22.10 Der private Problembereich 257

22.20 Der bundeswehrspezifische Problembereich 26o

22.30 Der gesellschaftliche Problembereich 265

22.40 Bilanz 269

23.00 Der Lebenskundliche Unterricht in der Sicht des Staates 274

23.10 Rückblick 274

23.20 Der Lebenskundliche Unterricht als Beitrag zur Wert-, Norm- und Zielfindung im privaten, bundeswehrspezifischen und gesellschaftlichen Problembereich 275

23.30 Der theologische Beitrag des Lebenskundlichen Unterrichts in der Sicht des Staates 277

23.40 Sollen Pfarrer oder Offiziere den Lebenskundlichen Unterricht halten? 278

23.50 Zusammenfassung: 280

24.00 Der Lebenskundliche Unterricht als partnerschaftlicher Erwachsenenunterricht 281

24.10 Rückblick und Aufgabenstellung 281

24.20 Überstülpen des Themas oder gegenseitige Abklärung? 282

24.30 Vermittlung von Expertenwissen oder gemeinsames Lernen? 284

24.40 Streitgespräch oder Einübung in Toleranz? 286

24.50 Rationale Argumentation und emotionale Betroffenheit 288

24.60 Abstrakter oder konkreter Unterricht? 290

24.70 Zusammenfassung: 293

24.80 Konsequenzen für die Themenfindung 294

25.00 Ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen als Inhalte des Lebenskundlichen Unterrichts 296

25.10 Das ungelöste Reduktionsproblem 296

25.20 Reduktion von Komplexität bei Niklas Luhmann und Wolfgang Klafki 297

25.30 Reduktion von Komplexität im Lebenskundlichen Unterricht als Reduktion auf ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen 300

25.40 Die pädagogische und theologische Relevanz eines Unterrichts über ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen 303

25.50 Konsequenzen für die Auswahl und Formulierung der Monatsthemen 305

25.60 Zusammenfassung: 307

Anhang

26.00 Fundstellen, Anmerkungen 310

27.00 Monatsthemen des Lebenskundlichen Unterrichts 363

28.00 Lernziele des Lebenskundlichen Unterrichts bei fünfzehn Monatsthemen in der Zeit von Januar 1974 bis August 1975 370

29.00 Verzeichnis der zitierten Literatur 378

30.00 Abkürzungen 397

Lebenslauf 398

Inhalt, Absicht und Grenzen dieser Studie

Der Staat erwartet vom lebenskundlichen Unterricht einen Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten. Der Pfarrer soll allgemeine Lebensfragen besprechen und dadurch sittliche, geistige und seelische Kräfte fördern. Trotz schwerwiegender Bedenken beginnt die evangelische Militärseelsorge schon Ende 1956 zu unterrichten. Dadurch verschieben sich die Gewichte ihrer Arbeit auf eine ausgedehnte Lehrtätigkeit; die klassischen pastoralen Aufgaben treten demgegenüber zurück.

1958 begründet Albrecht von Mutius diesen Unterricht im Missionsauftrag der Kirche und versteht ihn analog dem religionspädagogischen Konzept der Evangelischen Unterweisung als "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils". Wenn auch hier das "Eigentliche" geschieht, ist die Gewichtsverlagerung in der Arbeit des Militärpfarrers theologisch durchaus legitim. Sie bedeutet dann eine enorme Ausweitung der volksmissionarischen Möglichkeiten. Zugleich aber zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen staatlichen und kirchlichen Erwartungen.
Konrat Weymann lehnt dieses Konzept ausdrücklich ab. Er begründet den Unterricht im diakonischen Auftrag der Kirche, im "Amt des barmherzigen Samariters", das die Militärseelsorge nur stellvertretend und nur vorübergehend zu übernehmen habe. Er solle eine "grundsätzliche Hilfe zur Standortgewinnung" geben. Das "Eigentliche" aber geschehe nicht hier, sondern in Gottesdiensten, Soldatenkreisen und in der Einzelseelsorge. Damit nimmt er eher die staatlichen Erwartungen auf.
Die von Georg Picht 1965 eingebrachten Vorstellungen der "Kritischen Solidarität" bestimmen dann die interne Diskussion der 6oer Jahre und prägen das Selbstverständnis vieler Pfarrer: Weil die Kirche für diese Welt mitverantwortlich sei, dürfe sich Militärseelsorge nicht nur auf Individualseelsorge beschränken, habe sie auch den kritischen Auftrag, gesellschaftliche Krisenherde zu entdecken, kollektive Verirrungen zu diagnostizieren und unbequeme Fragen zu stellen. Der Militärpfarrer dürfe sich darum nicht unkritisch mit der Bundeswehr solidarisieren, müsse aber auch eine unkommunikative und unfruchtbare Distanzierung vermeiden. Hier wird auch das Themenfeld des Unterrichts beschrieben: Die Spannung zwischen Solidari-

sierung und Kritik solle sich in dem unauflösbaren Ineinander privater, bundeswehrspezifischer und gesamtgesellschaftlicher Probleme bewähren.
Der Staat hat die Unabhängigkeit einer kritischen Militärseelsorge nie grundsätzlich bestritten. Wenn sie bereit war, diese Spannung auszuhalten, hatte sie auch im Lebenskundlichen Unterricht einen freien Raum zur freien Arbeit.
Im Laufe der Jahre wird deutlich, daß dieser Unterricht nur bedingt für volksmissionarische Aktivitäten geeignet ist. Verkündigung des Evangeliums ist nur begrenzt möglich. Es gibt erhebliche methodische Probleme. Die breite Themenstreuung erweist sich als schwierig. Das sozialethische Engagement im Sinne der "Kritischen Solidarität" scheint folgenlos zu bleiben. Ist der große Arbeitsaufwand unter pastoralen Gesichtspunkten überhaupt noch zu verantworten?
Der erste Teil dieser Studie beschreibt die Geschichte des Lebenskundlichen Unterrichts von 1953 bis etwa 1972 und arbeitet seine Hauptprobleme heraus. Hierbei werden vor allem militärseelsorgeinterne Quellen ausgewertet.

Um das Problemfeld zu erweitern, werden im zweiten Teil einige Autoren vorgestellt, die von außen her die Militärseelsorge in Frage stellen. Dies sind Hans-Georg von Studnitz, Hans-Dieter Bamberg und Wolfgang Huber. Hier wird deutlich, daß der Lebenskundliche Unterricht bisher nicht wissenschaftlich zureichend untersucht wurde (1). Nur Wolfgang Huber kann etwas beitragen, kommt allerdings zu eher negativen Ergebnissen: Der Unterricht genüge nicht den Ansprüchen der "Kritischen Solidarität".

Die Militärseelsorge gibt eigene Vorbereitungsmaterialien heraus. Der dritte Teil der Studie untersucht fünfzehn solcher Stundenbilder aus der Anfangsphase von 1956 bis 1958 und eine gleiche Zahl aus den Jahren 1974 und 1975. Dadurch wird die Theoriediskussion an die unterrichtliche Praxis gekoppelt.
Bei den oft großen und komplexen Themen ersticken viele ältere Stundenskizzen in einer unterrichtlich nicht hantierbaren Stoffülle. Sie malen ein eher negatives und plakatives Bild der sozialen Wirklichkeit und sind theologisch stark befrachtet. Es gelingt nur selten, die abstrakten theologischen Aussagen in die ethischen Probleme

hinein zu konkretisieren. Die Diskrepanz zwischen staatlichen und kirchlichen Erwartungen allerdings wird in der unterrichtlichen Praxis von Anfang an unterlaufen. Zwar wird "das in Jesus Christus geschehene Heil" verkündigt. Im Vorfeld dieser Verkündigung aber geschieht auch das, was der Staat erwartet: Allgemeine Lebensfragen werden in allgemein einsichtiger Weise besprochen.
Die neueren Autoren bemühen sich stärker um eine Reduktion der Stofffülle auf das unterrichtlich Mögliche und um eine ausgewogene Darstellung der Situation. Die theologischen Aspekte treten stärker zurück, bei einigen fehlen sie ganz. Inwieweit liegt ein solcher Unterricht noch im kirchlichen Interesse? Wären nicht statt dessen theologisch zentralere Arbeitsformen anzustreben?
Die älteren Stundenbilder beschreiben einen direktiven Unterricht, die neueren wollen eher partnerschaftliche Unterrichtsformen. Kritische Solidarität scheint - aufs Ganze gesehen - den neueren Autoren eher zu gelingen.

Wenn die Militärseelsorge diesen Unterricht weiterhin ihren Pfarrern zumuten will, muß sie ihn theologisch überzeugend legitimieren. Sie muß deutlich machen, welche Ziele sie damit anstrebt. Der vierte - systematische - Teil nimmt die bisherigen Konzeptionen und die Ergebnisse der Stundenbildanalysen kritisch auf und legt eine solche Zielformel vor:

"Der Lebenskundliche Unterricht
will in Kritischer Solidarität
im Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs
einen konkreten theologischen Beitrag leisten
zur Klärung und Herausbildung
privater, bundeswehrspezifischer und
gesamtgesellschaftlicher
Wert-, Norm- und Zielvorstellungen.

Das heißt:
Er bemüht sich um individuelle Klärung
und soziale Übereinkünfte über das,
was uns wichtig und unwichtig ist,
was unter uns gelten soll und
wie wir morgen leben wollen.
Er ist ein Raum seelsorgerlicher Begleitung."

Diese Formel wird in den Kontext der theologischen Diskussion gestellt und dadurch begründet und entfaltet. Gegenüber Tendenzen, theologische Aussagen zu abstrahieren oder auf sie zu verzichten, soll das Proprium christlicher Ethik mit Hilfe Mittlerer Axiome fruchtbar gemacht werden. Das Konzept der Kritischen Solidarität

wird fortgeschrieben. Gegenüber der These von der Eigengesetzlichkeit des modernen Lebens wird die Relevanz christlicher Ethik auch für bundeswehrspezifische und gesamtgesellschaftliche Probleme behauptet, ohne den privaten Kleinbereich auszuklammern. Ein Bündel Mittlerer Axiome beschreibt dann für alle drei Bereiche jeweils die Situationen und die theologischen Intentionen des Unterrichts. Erst jetzt wird deutlich, was die Militärseelsorge inhaltlich in die Zielformel einzutragen hat:

> "Der Lebenskundliche Unterricht soll
> Individualität gegenüber Nivellierungszwängen stärken,
> Soldatsein in den Zusammenhang einer übergreifenden
> Friedenspolitik einordnen,
> zur Gewissensentscheidung auffordern und ihren
> Wagnischarakter deutlich machen,
> die Welt als Aufgabe begreifen und
> zu einem zukunftsbezogenen gesellschaftlichen
> Engagement ermuntern."

Dabei sind die Fragen nach dem für uns Wichtigen, Gültigen und Zukunftsträchtigen zugleich die Fragen nach der Relevanz, Geltung und Hoffnung des christlichen Glaubens.
Ein direktiver Unterricht wird abgelehnt, weil er nicht den Anforderungen kirchlicher Erwachsenenbildung genügt. Auch die methodischen Schwierigkeiten lassen sich eher im Rahmen partnerschaftlicher Unterrichtsformen lösen.
Eine theologisch und pädagogisch fruchtbare Reduktion der komplexen Themen und der Themenvielfalt soll dem von Wolfgang Klafki vertretenen Konzept der Kategorialen Bildung folgen. Die Themen sind auf die in ihnen enthaltenen Grundprobleme zu reduzieren, die sich hier ergebenden ethischen Grundentscheidungen sind aufzuarbeiten und in die verschiedenen Lebensbereiche zu transferieren.

Diese Studie möchte zunächst Impulse geben für die militärseelsorgeinterne Diskussion. Sie möchte aber auch jene informieren, die diesem kirchlichen Arbeitsbereich eher kritisch gegenüberstehen. Sie möchte zeigen, ob und inwieweit der von Militärbischof Lehming 1974 konstatierte "Durchbruch in die ganz anders gewordene Welt evangelischer Militärseelsorge" (2) gelungen ist.
Der Lebenskundliche Unterricht arbeitet mit Erwachsenengruppen, die von traditionellen kirchlichen Aktivitäten kaum erreicht werden. Hier konnte die Militärseelsorge seit über 2o Jahren kontinuierliche und intensive Erfahrungen machen. Darum ist sie vielleicht auch für

jene interessant, die sich um eine Neukonzeption der kirchlichen Erwachsenenbildung bemühen.
Die evangelische Militärseelsorge hat keine neuen theologischen Konzepte entwickelt, sie hat aber zeitgenössische theologische Gedanken aufgenommen und in Unterricht umgesetzt. Die Studie beschreibt diese Umsetzungsprozesse. Vielleicht ist sie auch für eine Ethik von Interesse, die nicht nur Theorien entwickeln will, sondern sich auch um deren Vermittlung und Konkretisierung bemüht.

Da die moderne Militärseelsorge bisher kaum wissenschaftlich untersucht wurde, betritt diese Arbeit weithin Neuland. Doch will und kann sie nicht alle Defizite abdecken:

1. Sie liefert in ihrer problemgeschichtlichen Übersicht keine Geschichte der Militärseelsorge; sie beschränkt sich auf jene Aspekte, die für den Lebenskundlichen Unterricht wichtig sind. Nur der Abschnitt über die "Kritische Solidarität" holt weiter aus (3).
2. Sie präsentiert keine umfassende Theologie der Militärseelsorge; sie bemüht sich lediglich, den Lebenskundlichen Unterricht theologisch zu verantworten. Da sie aber die übergreifende Problematik nicht ignorieren kann, stellt sie mehr Fragen als sie beantwortet.
3. Sie beschränkt sich auf die evangelische Militärseelsorge und vernachlässigt die katholischen Quellen. Sie müßte nun durch eine Untersuchung des Unterrichts der katholischen Militärseelsorge ergänzt werden.
4. Sie verweist auf die allgemeine religionspädagogische Diskussion, die auch den Lebenskundlichen Unterricht beeinflußt hat. Diese Parallelen hätte ich gerne - etwa anhand der Stundenbildanalysen - stärker herausgearbeitet.
5. Sie thematisiert besonders den Unterricht für Mannschaften, weil hier der Schwerpunkt für den Standortpfarrer liegt. Sie verweist auch auf die besonderen Probleme der Unteroffiziere. Der Offizierunterricht wird nur selten erwähnt. Auch er bedürfte einer Reflexion.
6. Sie kann eine repräsentative empirische Bestandsaufnahme über Meinung, Einstellung und Verhalten der Soldaten zur Militärseelsorge und speziell zum Lebenskundlichen Unterricht nicht ersetzen. Dazu bedarf es anderer Untersuchungsformen.
7. Die Stundenbildanalysen vergleichen verschiedene Unterrichtsjahrgänge. Sie beantworten aber nicht die Frage, wie die Militärseelsorge in ihrer 2o-jährigen Praxis mit bestimmten Themen umgegangen ist. Dazu wäre eine themenbezogene Längsschnittuntersuchung

nötig.
Offen bleibt auch die Frage nach dem Stellenwert dieses Unterrichts im Gesamtangebot der Militärseelsorge. Wir votieren für seine Beibehaltung und Intensivierung, nicht aber für einen Abbau der übrigen pastoralen Aktivitäten. Vielleicht liegt die besondere Chance des Militärpfarrers gerade darin, daß sein Unterricht durch Freizeiten, Gottesdienste, Einzelgespräche und eine Vielzahl persönlicher Kontakte flankiert wird, daß er zugleich Prediger, Lehrer, Seelsorger und Begleiter ist.

Erster Teil:

Der Lebenskundliche Unterricht im Schnittpunkt von Kirche und Staat - eine problemgeschichtliche Übersicht

1.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Unterricht im staatlichen Auftrag

1.10 Die gegenwärtige evangelische Militärseelsorge hat ihre rechtlichen Grundlagen im Militärseelsorgevertrag vom 22.2.1957 (1). Die für diese Studie wichtigen Aussagen finden sich in den Grundsatzartikeln 2, 4 und 5:

> "Die Militärseelsorge als Teil der kirchlichen Arbeit wird im Auftrag und unter der Aufsicht der Kirche ausgeübt.
>
> Der Staat sorgt für den organisatorischen Aufbau der Militärseelsorge und trägt ihre Kosten.
>
> Aufgabe des Militärgeistlichen ist der Dienst am Wort und Sakrament und die Seelsorge. In diesem Dienst ist der Militärgeistliche im Rahmen der kirchlichen Ordnung selbständig. Als kirchlicher Amtsträger bleibt er in Bekenntnis und Lehre an seine Gliedkirche gebunden.
>
> Den Soldaten ist im Rahmen der dienstlichen Möglichkeiten Gelegenheit zu geben, sich am kirchlichen Leben zu beteiligen."

Es fällt auf, daß Predigt, Abendmahl und Seelsorge als Aufgaben der Militärgeistlichen erwähnt werden, nicht aber der Lebenskundliche Unterricht. Obwohl er "qualitativ und quantitativ das bei weitem größte Schwergewicht" in der Arbeit des Militärpfarrers bildet (2), wird er an keiner Stelle des Vertrages genannt (3). Ich sehe zwei Gründe:

1.20 Der Lebenskundliche Unterricht ist bei Vertragsabschluß noch in der Erprobungsphase und darum noch nicht vertragsreif. Erst ab 1. 6.1957 wird er für alle Militärpfarrer verbindlich (4).

1.30 Der Lebenskundliche Unterricht ordnet sich nicht ohne weiteres den Grundsatzartikeln des Militärseelsorgevertrags unter. Er ist qualitativ etwas anderes als "der Dienst am Wort und Sakrament und die Seelsorge". Nur in diesen Diensten "ist der Militärgeistliche im Rahmen der kirchlichen Ordnung selbständig", und nur sie werden allein "im Auftrag und unter der Aufsicht der Kirche ausgeübt." Der Lebenskundliche Unterricht dagegen ist - wie jeder andere Unterricht in der Bundeswehr - ein Unterricht im staatlichen Auftrag.

Im einzelnen:

1.31 Sein Sinn und seine Aufgaben, die Art seiner Durchführung und die sich ergebenden organisatorischen Fragen werden durch eine vom Bundesminister für Verteidigung herausgegebene zentrale Dienstvorschrift geregelt (5). Entsprechende zentrale Dienstvorschriften, etwa für Gottesdienst und Seelsorge, gibt es nicht und kann es nach

dem Militärseelsorgevertrag auch nicht geben. Dies sind genuin kirchliche Aufgaben, die keiner staatlichen Weisung unterliegen. Der Lebenskundliche Unterricht aber ist das nicht.

1.32 Der Staat bestimmt die Themen des Lebenskundlichen Unterrichtes. Zwar arbeitet hier das Verteidigungsministerium mit dem Evangelischen Kirchenamt für die Bundeswehr und dem Katholischen Militärbischofsamt zusammen (6), aber diese Kirchenämter sind keine gleichrangigen Partner, sie sind als staatliche Behörden dem Verteidigungsministerium nachgeordnet (7).

1.33 In diesem Unterricht ist die Selbständigkeit des Militärpfarrers eingeschränkt. Er hat sich im allgemeinen an die festgelegten Themen zu halten. Wesentliche Abweichungen sind dem Wehrbereichsdekan zu melden (8). Es wird vorausgesetzt, daß die Themen mit den Offizieren im Rahmen von Lebenskundlichen Arbeitsgemeinschaften gemeinsam vorbereitet werden, bevor der Pfarrer bei Unteroffizieren und Mannschaften unterrichtet. Der Themenplan ist mit den Einheitsführern zu besprechen und durch Aushang bekanntzugeben (9).

1.34 Auch die Unterrichtsmethode wird vorgeschrieben: "Für die Methode des Lebenskundlichen Unterrichtes sind die Richtlinien zu beachten, die für den Unterricht in der Truppe gelten" (1o).

1.35 Laut Militärseelsorgevertrag ist den Soldaten im Rahmen der dienstlichen Möglichkeiten Gelegenheit zu geben, sich am kirchlichen Leben zu beteiligen. Die Regelung des Lebenskundlichen Unterrichts geht darüber weit hinaus. Hier ist die Teilnahme obligatorisch für alle Soldaten. Gegenüber anderem Unterricht bekommt er in einer späteren Verfügung noch eine Vorzugsstellung: Er "ist so in die Dienstpläne aufzunehmen, daß möglichst alle Soldaten daran teilnehmen können. Dienstplanänderungen dürfen zu Lasten des Lebenskundlichen Unterrichtes nur in besonderen Ausnahmefällen erfolgen" (11).
Zwar können sich Soldaten, die "nach gründlicher Überlegung" nicht teilnehmen wollen, durch den Disziplinarvorgesetzten - nicht durch den Pfarrer - grundsätzlich befreien lassen. Für sie ist während des Unterrichts entsprechende Selbstbeschäftigung anzusetzen. Gedacht ist dabei an die Lektüre oder die Abfassung von Aufsätzen über lebenskundliche Themen (12). Gerade diese Ausnahmeregelung aber zeigt, daß eine allgemeine Teilnahme vorausgesetzt wird.

Es ist klar, daß es entsprechende Ausnahmeregelungen bei anderen Veranstaltungen der Militärseelsorge nicht geben kann, da dort die Teilnahme grundsätzlich freiwillig ist.

1.40 In der Praxis hat sich der Lebenskundliche Unterricht bald von diesen Reglementierungen gelöst (13). Dies aber ändert nichts an seiner Grundkonzeption: Er ist qualitativ von den übrigen Arbeitsbereichen des Militärpfarrers unterschieden. Er ist - wie jeder andere Unterricht in der Bundeswehr - ein Unterricht im staatlichen Auftrag (14).

2.00 Die Konzeption des Staates: Der Lebenskundliche Unterricht als Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten

2.10 Der Staat hat seine Erwartungen an den Lebenskundlichen Unterricht in drei Abschnitten der Zentralen Dienstvorschrift 66/2 formuliert:

> "Der Lebenskundliche Unterricht in der Truppe ist im Zusammenhang mit der Gesamterziehung der Soldaten zu sehen. Er behandelt sittliche Fragen, die für die Lebensführung des Menschen, seine Beziehungen zur Umwelt und für die Ordnung des Zusammenlebens in jeder Gemeinschaft wesentlich sind. Er hat die Aufgabe, dem Soldaten Hilfen für sein tägliches Leben zu geben und damit einen Beitrag zur Förderung der sittlichen, geistigen und seelischen Kräfte zu leisten, die mehr noch als fachliches Können den Wert des Soldaten bestimmen.
>
> In besonderer Weise soll der Lebenskundliche Unterricht dem einzelnen Soldaten die Verantwortung für seine Lebensführung klar machen, ihn die Notwendigkeit von Selbstzucht und Maß erkennen lehren und sein Pflichtbewußtsein stärken. Er soll dem einzelnen die Quellen zeigen, die dem Leben Sinn geben und zu Ordnungen hinführen, durch die die Gemeinschaft lebenswert und damit verteidigungswert wird.
>
> Der Lebenskundliche Unterricht fußt auf den Grundlagen christlichen Glaubens und wird von den Militärgeistlichen erteilt. Er appelliert an die freie und freudige Mitarbeit des einzelnen" (1).

Diese Formulierungen sind nur schwer operationalisierbar, doch lassen sich sechs Grundaussagen herauslesen:

2.11 Obwohl dieser Unterricht Teil der Lehrordnungen und Ausbildungspläne ist (2), ist er nicht Teil der Gesamterziehung der Soldaten, sondern steht mit ihr "im Zusammenhang". Er ist ein nützliches Superadditum.

Im einzelnen:

2.11-1 Wäre er Teil der Gesamterziehung, so stünde er unter der Gesamtverantwortung und der Aufsichtspflicht der militärischen Vorgesetzten. Dies wollte man wohl vermeiden. Hierin spiegelt sich die besondere Stellung des Militärpfarrers außerhalb der hierarchischen militärischen Ordnung. Er ist weder Vorgesetzter, noch Untergebener. Er ist auf "Zusammenarbeit zugeordnet" (3).

2.11-2 Wäre er Teil der Gesamterziehung, dann könnte man ihn im Rahmen einer Arbeitsteilung für bestimmte Bereiche monopolisieren. Sittliche Grundsatzfragen etwa wären an den Militärpfarrer zu

delegieren und nur in diesem Unterricht zu behandeln. Gerade das aber will die Bundeswehr nicht. Sie hat sich in der "Inneren Führung" ein Instrument geschaffen, mit dem sie ethische Grundfragen auch selbst aufarbeiten will (4). Darum gibt es kein Monopol für den Lebenskundlichen Unterricht, sittliche, geistige und seelische Kräfte zu fördern; er gibt nur einen Beitrag dazu.

?.11-3 Wäre er Teil der Gesamterziehung, dann müßte er gegen andere Unterrichte in der Bundeswehr klarer abgegrenzt werden.
Hartmut Heinrici versucht später, wenigstens in einer konkreten Frage zu einer solchen Abgrenzung zu kommen:

> "Lebenskundlicher Unterricht begründet den Wehrdienst nicht irgendwie aus Glauben; Wehrmotivation ist Sache des politischen Unterrichts. Ihm fällt die Aufgabe zu, das Soldatsein zu begründen. Lebenskundlicher Unterricht erwägt innerhalb der individual- und sozialethischen Koordination allenfalls, wie man noch Soldat sein kann" (5).

Eine solche Abgrenzung aber ist nicht vorgesehen und in der unterrichtlichen Praxis auch nicht durchzuhalten. So kann der Pfarrer das Gespräch mit Wehrpflichtigen nicht auf die Frage beschränken, wie man Soldat sein könne. Er wird der Frage nicht ausweichen können, ob man als Christ überhaupt Soldat sein dürfe, und er wird von daher das Soldatsein begründen oder in Frage stellen. Will er nicht in bloße Gesinnungsethik abgleiten, so wird er auf die für eine solche Entscheidung wichtigen politischen Realitäten hinweisen. Er wird sich hier mit dem politischen Unterricht überlappen und diesem gegebenenfalls widersprechen (6).

?.12 Der Staat erwartet keinen berufsethischen Unterricht im engeren Sinne. Es sollen sittliche Fragen behandelt werden, die für die Lebensführung ganz allgemein und für jede Gemeinschaft wichtig sind. Andererseits soll er für die Bundeswehr ganz bestimmte und nützliche Wirkungen haben.

Im einzelnen:

?.12-1 Er soll dem Soldaten
Hilfe geben für sein tägliches Leben,
seine sittlichen, geistigen und seelischen Kräfte fördern,
ihm die Verantwortung für seine Lebensführung klar machen,
die Notwendigkeit von Selbstzucht und Maß erkennen lehren,
sein Pflichtbewußtsein stärken (7).

Bei diesem Tugendkatalog fällt auf, daß eine Verengung auf typisch soldatische Tugenden wie Tapferkeit, Härte, Mut, Gehorsam, Selbstverleugnung und ähnliches bewußt vermieden wird. Dahinter steht die Meinung, daß der Einsatzwert des modernen Soldaten nicht mehr von diesen im engeren Sinne soldatischen Tugenden abhänge, sondern von einer positiven allgemeinen sittlichen Grundhaltung, "die mehr noch als fachliches Können den Wert des Soldaten bestimmen" (8).

2.13 Der Unterricht soll den einzelnen ethisch stabilisieren und ihm helfen, sich in die Gemeinschaft einzuordnen. Spezifisch emanzipatorische Haltungen - wie Einübung in Toleranz und demokratisches Verhalten, Verbesserung der Diskussions- und Kritikfähigkeit, Stärkung des Selbstvertrauens u.ä. - fehlen in diesem Zielkatalog.

2.14 Zwar gibt es keine allgemein christliche, sondern nur eine evangelische und eine katholische Militärseelsorge, deren Pfarrer jeweils an ihre Bekenntnisse gebunden sind (9). Für den Lebenskundlichen Unterricht aber wird vorausgesetzt, daß es allgemeine, d.h. überkonfessionelle Grundlagen christlichen Glaubens gibt.

Im einzelnen:

2.14-1 Schon in der vorlaufenden Planungsphase - etwa seit 1953 - weisen die Vertreter der Dienststelle Blank immer wieder auf die Wichtigkeit solcher gemeinsamen Grundlagen hin und drängen auf die Ausklammerung spezifisch kirchlicher Themen (1o):

> "Wenn Soldaten zusammenwirken sollen, so müssen sie in einem ausreichenden Maße gemeinsame Grundauffassungen finden...
>
> Das Ziel des Unterrichts muß sein, in einem, wenn auch begrenzten Bereich durch sorgsame Leitung der Diskussion zu gemeinsamen Grundauffassungen zu gelangen...
>
> Bei der Auswahl der Themen ist eine Beschränkung auf solche Wahrheiten erforderlich, die vom Menschen mit Hilfe seiner Vernunft erkannt werden...
>
> Ein Unterricht über religiöse Themen im eigentlichen Sinne... sollte grundsätzlich unterbleiben" (11).

Die Vertreter der Kirchen aber definieren keine gemeinsamen, d.h. überkonfessionellen Grundlagen. Sie bemühen sich jeweils um eine konfessionelle Grundlegung:

> "Die kirchliche Begründung und die Substanz konnte sowieso nur durch die beiden Zweige der Militärseelsorge getrennt formuliert werden" (12).

2.14-2 Der Staat wünschte ursprünglich für alle Dienstgradgruppen einen überkonfessionellen Unterricht und fand dabei die Zustimmung der Vertreter der Evangelischen Kirche. Er scheiterte am Einspruch der Katholiken. So kommt es zu einem Kompromiß: Für Offiziere wird der Unterricht überkonfessionell gehalten, Mannschaften werden nach Konfessionen getrennt; für Unteroffiziere ist der konfessionelle Unterricht die Regel, von der Ausnahmen möglich sind (13). Die evangelische Militärseelsorge solidarisiert sich dann später mit der katholischen Auffassung: "Die Gefahr einer allgemeinen verwaschenen Ethik und die Achtung vor gewachsenen geschichtlichen Gegebenheiten, wie sie die Existenz zweier Kirchen darstellt", werden als Hauptgründe für die konfessionelle Trennung genannt (14).

Dieser Kompromiß war besonders den Unteroffizieren kaum einsichtig zu machen. Sie sahen darin eine Diffamierung gegenüber den Offizieren (15).

2.15 Der christliche Glaube wird als die einzige stabile Grundlage für sittliche Entscheidungen angesehen.

Im einzelnen:

2.15-1 Hier zeigt sich die Mentalität der damaligen Bundeswehrführung, die stark in den Vorstellungen vom christlichen Abendland lebte. So schreibt das 1957 herausgegebene offizielle "Handbuch Innere Führung":

> "Abendländische Tradition jedoch - das kann nichts anderes sein als christlich bestimmte Tradition. Dies leugnen zu wollen hieße - im Angesicht der Bedrohung durch den materialistischen Bolschewismus - Europa selbst zu verleugnen. Wer aber - unabhängig von seiner persönlichen konfessionellen Haltung - die christliche Tradition bejaht, bekennt sich zu dem Urbild des abendländischen Soldaten: dem 'miles christianus', dem Ritter" (16).

Der Generalinspekteur schreibt im Oktober 1959 an alle Kommandeure:

> "Die Seelsorge ist also keine Nebenaufgabe wie etwas, das auch getan werden muß, sondern ein fundamentales Anliegen gerade in unserer undurchsichtigen Zeit, die es dem Soldaten ohne Glauben an Gott besonders schwer macht ... Auf die Dauer leistet dieser Unterricht einen nicht unwesentlichen Dienst, die Soldaten moralisch zu festigen und ihr Verständnis für die sittlichen und religiösen Grundlagen unserer Lebensordnung zu vertiefen... Ich lege Wert auf den Lebenskundlichen Unterricht. Wir dürfen nicht übersehen, daß alle militärische Praxis, Ausbildung und Erziehung keinen letzten Halt vermitteln, der auch vor dem Tod besteht, wenn nicht durch Glauben, Wertbewußtsein und freie geistige Entscheidung der Soldat über die bloße Zeit hinaus sich in Wissen und Gewissen gebunden weiß" (17).

2.15-2 Die Bundeswehrführung meinte, daß sie gerade durch solche Formulierungen genuin kirchliche Anliegen aufnehme, daß hier eine natürliche Interessengleichheit zwischen Staat und Kirche vorliege und sie darum auch keine unbilligen Ansinnen an die Kirche stelle (18). Daß dieser Unterricht auch die Aufgabe haben könnte, andere religiöse oder ethische Systeme kennenzulernen und auf ihre Relevanz hin zu befragen, daß er "dem Andersdenkenden Formulierungshilfe" geben solle (19), war damals noch nicht vorgesehen.

2.16 Der Lebenskundliche Unterricht wird von Militärpfarrern erteilt.

Im einzelnen:

2.16-1 Dies erklärt sich zunächst aus der allgemeinen geistigen und politischen Lage, die Konrat Weymann so beschreibt: Nachdem die Scheinwerte des Dritten Reiches 1945 in Trümmer gegangen seien, habe eine allgemeine geistige Leere und innere Standortlosigkeit bestanden, die zu einer Unsicherheit in ethischen Grundsatzfragen geführt habe.

> "Einen Standort kann aber nur der aufweisen, der selbst festen Grund unter den Füßen weiß. Da dies in keiner Berufsschicht in unserem Volk als ohne weiteres gegeben angenommen werden kann, weder bei Lehrern, noch bei Ärzten, noch bei Politikern, ergab sich die einzige Möglichkeit in unserer pluralistischen Gesellschaft, mit dieser Frage und Bitte sich an die Kirchen zu wenden" (2o).

2.16-2 Auch ein gesellschaftspolitischer Gesichtspunkt, den Wolfgang Huber aus einem Schreiben des Amtes Blank aus dem Jahre 1953 eruiert, mag eine Rolle gespielt haben:

> "... In dieser Situation forderte Blank die Kirchen zur Übernahme auf, um abzuwehren, daß andere weltanschauliche oder parteipolitische und gewerkschaftliche Kreise den Zutritt zu dem Unterrichtsraum verlangen" (21).

2.16-3 Allerdings hat der Staat den Großkirchen kein Monopol für Militärseelsorge eingeräumt: "Auf Verlangen ihrer Religionsgemeinschaften kann auch für die Angehörigen anderer Bekenntnisse eine ihrer Mitgliederzahl entsprechende Militärseelsorge eingerichtet werden" (22). Doch ist dies bisher nicht geschehen. Auch erfüllt keine dieser Gruppen die nötigen zahlenmäßigen Voraussetzungen.

2.16-4 Die Bitte des Staates an die Kirchen, daß Militärpfarrer den

Lebenskundlichen Unterricht übernehmen möchten, war eine zeitbedingte politische Entscheidung, die unter gewandelten politischen Verhältnissen auch revidierbar ist.
Weil dies ein Unterricht im staatlichen Auftrag ist, könnte der Staat ihn abschaffen. Er könnte ihn in eigene Regie übernehmen und von Offizieren halten lassen, die im Rahmen der modernen Offizierausbildung an Bundeswehrhochschulen Erwachsenenpädagogik studieren (23). Er könnte diesen Unterricht auch anderen gesellschaftlichen Gruppen neben oder anstatt der Militärseelsorge übertragen, analog der Regelung in den niederländischen Streitkräften, die außer Militärpfarrern "humanistische Ratgeber" einsetzen. Eine Revision des Militärseelsorgevertrages wäre dazu nicht erforderlich, weil dieser nur den Dienst an Wort und Sakrament und die Seelsorge, nicht aber den Lebenskundlichen Unterricht regelt. Dies wäre auch kein Verstoß gegen Artikel 4 des Grundgesetzes, weil auch durch ihn nur Gottesdienst und Seelsorge garantiert werden, nicht aber eine bestimmte und zeitbedingte Unterrichtskonstruktion (24).

2.20 Ein Aufsatz von Albrecht von Mutius aus dem Jahr 1962 zeigt, daß sich die Leitung der Militärseelsorge der Problematik durchaus bewußt war, die sich für sie aus den staatlichen Erwartungen ergab (25).

2.21 Er gesteht dem Staat das Recht zu, mit dem Lebenskundlichen Unterricht bestimmte Zwecke zu verfolgen:

> "Die Welt in Gestalt des Staates hat ein Interesse an der Moral ihrer Bürger, hier der Moral der Soldaten. Man wird hinzufügen müssen, daß es auch zur Pflicht des Staates gehört, dafür zu sorgen... Er wird etwas dazu unternehmen, um die Moral zu kräftigen... Als er sich nach Hilfe umschaute und die Kirche fragte, ob sie hier helfend eingreifen könne, da hat dies naturgemäß zunächst einen zweckhaften Charakter gehabt" (26).

2.22 Daß die Kirche dennoch diesen Unterricht übernommen hat, begründet er wie folgt:

> Der Staat, der uns um diesen Unterricht bittet, ist kein abstraktes, anonymes Gegenüber. In ihm begegnen uns an führender Stelle Christen, die die Katastrophe von 1945 bewußt erlebt haben. Sie erwarten von uns nicht, daß wir ein paar ethische Lebensregeln, eine enge Soldatenethik vermitteln. Sie erwarten,

daß "die Grundlagen des Menschseins aufgezeigt werden, wenn sittliche Maßstäbe wachsen sollen" (27). Dazu sei die Militärseelsorge bereit.

Die Auseinandersetzung mit dem dialektischen Materialismus sei in der Gefahr, zu einer glatten Gegenpropaganda zu werden. Der LKU hätte die Möglichkeit, hier zu vertiefen und auf die wesentlichen Grundfragen hinzuweisen.

Aber auch die Kirche habe ein Interesse an diesem Unterricht, denn "der Ruf des Wortes Gottes gilt dem ganzen Menschen und trifft in alle Lebensbereiche hinein" (28).

2.23 So grenzt sich von Mutius einerseits gegen bestimmte vordergründige und allzu direkte Erwartungen ab. Er kann dies umso leichter, da seiner Meinung nach dieser Staat so etwas auch nicht erwartet. Andererseits sieht er eine gewisse Identität der Interessen bei Staat und Kirche:

> "Aus diesem Verständnis ihres Auftrags heraus hatte die Kirche somit ein legitimes Interesse an einem Unterricht, in dem sie zur ethischen Konkretion ihrer Botschaft zu kommen vermochte" (29).

2.24 Ein solcher Unterricht sei der Mißdeutung ausgesetzt, er diene nur staatlich-militärischen Interessen. Dennoch dürfe sich die Kirche dieser Aufgabe nicht entziehen:

> "Sie ist aufgerufen, da einzuspringen, wo die Menschen einsam, ratlos, verwundet sind. Und wo wäre der Mensch es mehr als gerade in den Lebensfragen der Gegenwart" (3o).

2.30 Ist der Lebenskundliche Unterricht "im Zusammenhang mit der Gesamterziehung der Soldaten zu sehen" (ZDv 66/2), so stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Militärseelsorge und "Innerer Führung".

2.31 Da sich der Lebenskundliche Unterricht in der Thematik mit anderen Unterrichten immer wieder überschneidet, wäre eine Abstimmung und Kooperation in Planung und Durchführung durchaus denkbar. So könnten bestimmte Themen durch Offizier und Militärpfarrer von verschiedenen Aspekten her behandelt werden, wie es bisher nur beim sogenannten Vereidigungsunterricht üblich ist. Ein Erfahrungsaustausch wäre vielleicht nicht nur auf der Ebene der Standortpfarrer sinnvoll. Es könnte zu einer begrenzten, aber fruchtbaren (oder unfruchtbaren?)

Zusammenarbeit zwischen Militärseelsorge und Innerer Führung kommen. Die von beiden Stellen herausgegebenen Vorbereitungsmaterialien könnten gelegentlich aufeinander bezogen werden usw.
Eine solche Kooperation ist nicht erkennbar. Das Verhältnis ist nicht nur "in einer undeutlichen Schwebe geblieben" (31). Man hat eher den Eindruck einer bewußten beiderseitigen Distanzierung.

2.31-1 Von seiten der Militärseelsorge zeigt sich dies in der starken Betonung ihrer Unabhängigkeit gegenüber militärischen Weisungen und Einflüssen (32). Von seiten der Inneren Führung zeigt sich dies in ihrem Schrifttum:
Das "Handbuch Innere Führung" von 1957 behandelt als grundlegendes Standardwerk die wesentlichen berufsethischen Fragen. Militärseelsorge wird nicht erwähnt.
Auch das breit gestreute Periodikum "Information für die Truppe" behandelt ausführlich berufs- und gesellschaftsethische Fragen und die vielfältigen Querelen des Soldatenalltags. Die Leser werden in den ersten Jahren gelegentlich auf ihre christliche Haltung angesprochen (33), christliche Elemente der soldatischen Tradition und christliche Persönlichkeiten gelten als vorbildlich (34). Es finden sich Berichte über Christenverfolgungen in den Ostblockländern und in China. Doch das Gespräch mit der Militärseelsorge und die Information über ihre Aktivitäten wird bis auf vereinzelte Leserzuschriften ausgespart (35).

2.32 Andererseits gibt es auch Versuche einer stärkeren Liierung. So ordnet Oberst Dr. Schröder 1962 den Militärpfarrer als Spezialstabsabteilung der "Inneren Führung" zu. Neben dem von der Bundeswehr erteilten staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Unterricht und der Psychologischen Rüstung sei der Lebenskundliche Unterricht ein Teil der "Geis tigen Rüstung". Es habe sich deutlich erwiesen,

> "daß nur derjenige Soldat im Inferno eines mit den modernen Hochleistungswaffen geführten Krieges bestehen kann, der den seelischen Belastungen gewachsen ist. Dazu bedarf er in erster Linie eines festen christlichen Glaubens an die göttliche Allgegenwart und Liebe..." (36).

Ministerialdirektor Wirmer weist diese einlinige Einordnung zurück. Die Militärseelsorge habe einen ausschließlichen kirchlichen (!) Auftrag und könne niemals mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht werden, die auf das Bereitmachen zum Kämpfen abziele. Sie habe

also nichts mit "Psychologischer Rüstung" zu tun. Doch gebe es auch "echte und enge Beziehungen" der Militärseelsorge zum Sachgebiet der Inneren Führung:

> "Sie finden sich in den Bereichen der allgemeinen Erziehung, der Lebenskunst, der Betreuung und Freizeitgestaltung. Die Mitarbeit des Militärgeistlichen hört aber auch in diesen Bereichen dort auf, wo es sich darum handelt, die Bereitschaft zum Kämpfen zu bilden und zu fördern. Das ist Aufgabe der militärischen Führung und nicht der Militärseelsorge. Die sittliche, geistige und seelische Haltung, die von den Militärgeistlichen mitgeprägt werden soll, bestimmt zwar auch den Wert des Soldaten im Einsatz. Entscheidend ist aber, daß die Militärgeistlichen bei ihrer Arbeit als Ziel nicht den kämpfenden Soldaten, sondern das allgemeine Leitbild ihrer Kirche vom Christenmenschen vor Augen haben" (37).

Der Lebenskundliche Unterricht sei "nicht auf die spezifische militärische Erziehung zum Kampfesmut, zur Härte, Ausdauer und militärischen Disziplin ausgerichtet", dennoch aber sei er "im Zusammenhang mit der Gesamterziehung des Soldaten zu sehen" (38).
So besteht im Grundsätzlichen kein Unterschied zwischen Schröder und Wirmer; beide unterscheiden sich nur in den Fragen der speziellen Aufgabenzuweisung.

2.33 Wenn der Eindruck einer beiderseitigen Distanzierung von Innerer Führung und Militärseelsorge zu Recht besteht, so beruht sie jedenfalls nicht auf grundsätzlichen Divergenzen. Beide hatten einen weit überlappenden Bereich gemeinsamer Interessen, auch aufgrund einer gemeinsamen Geschichte. Graf Baudissin z.B. hat nicht nur das Konzept der Inneren Führung geprägt, er war auch maßgeblich an der Konzipierung der evangelischen Militärseelsorge beteiligt (39). So hat sich die evangelische Militärseelsorge zwar gegen die Behauptung gewehrt, sie sei ein Instrument der Inneren Führung und hat ihre Unabhängigkeit betont, andererseits haben sich Militärpfarrer immer wieder zum Anwalt der Inneren Führung gemacht (4o). Die Frage, warum es dennoch nicht zu einer stärkeren Zusammenarbeit gekommen ist, bedürfte einer gesonderten Untersuchung.

2.40 Dieser Abschnitt hat die staatlichen Erwartungen an den Lebenskundlichen Unterricht aufgezeigt, wie sie sich in der heute noch gültigen und für Bundeswehr und Militärseelsorge verbindlichen ZDv 66/2 niedergeschlagen haben: Er steht im Zusammenhang mit der Gesamterziehung; er ist kein berufsethischer Unterricht im engeren Sinn,

sondern behandelt allgemeine - und darum auch für Soldaten wichtige - Lebensfragen. Er soll sittliche, geistige und seelische Kräfte fördern; spezifisch emanzipatorische Haltungen dagegen fehlen im Zielkatalog. Er fußt auf der allgemeinen Grundlage christlichen Glaubens, der einzigen stabilen Grundlage für sittliche Entscheidungen, und wird von Militärpfarrern erteilt.
Es wurde gezeigt, warum die Militärseelsorge diesen Unterricht trotz oder wegen dieser Erwartungen für kirchlich legitim hielt. Da sich der Themenbereich mit den Themenbereichen anderer Unterrichte überlappt, wurde nach dem Verhältnis von Militärseelsorge und Innerer Führung gefragt. Obwohl beide einen gewissen gemeinsamen Fundus haben, entsteht der Eindruck einer gegenseitigen Distanzierung.
Die Kontroverse zwischen Oberst Schröder und Ministerialdirektor Wirmer macht noch einmal deutlich, daß trotz differenzierender Nuancen der Grundcharakter des Unterrichts staatlicherseits nicht kontrovers ist: Er ist ein Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten.

2.50 Die vom damaligen theologischen Referenten des Evangelischen Kirchenamts, Militärdekan von Mutius, befürchtete Mißdeutung, der Lebenskundliche Unterricht diene nur staatlich-militärischen Interessen, läßt sich leicht zurückweisen. Klar und nicht zu bestreiten ist aber, daß dieser Unterricht - was immer seine kirchlichen Intentionen sein mögen - nach dem Willen derer, die ihn eingeführt haben, auch staatlich-militärischen Interessen dienen soll.
In den folgenden Jahren wird immer wieder gefragt, ob dies unter kirchlichen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten überhaupt legitim ist (41).

3.00 Die überstürzte obligatorische Einführung des Lebenskundlichen Unterrichts

3.10 Als die Frage der Wiederaufrüstung in der Bundesrepublik akut wurde, setzte die EKD einen beratenden Ausschuß ein, der sich mit den Problemen einer künftigen Militärseelsorge beschäftigen sollte. Dieser sogenannte Bender-Ausschuß tagte von 1953 - 1955 insgesamt sechs mal und behandelte unter anderem auch den Lebenskundlichen Unterricht. Die Dienststelle Blank legte dazu mehrere Ausarbeitungen vor (1).

3.11 Als Orientierungsmodelle bieten sich im militärischen Bereich an:

1. Der Heerwesenunterricht, der von Offizieren in Reichswehr und Wehrmacht gehalten wurde und berufsethische Fragen behandelte.
2. Die konfessionell getrennten "Kasernenstunden" der Militärpfarrer bei Reichswehr und Wehrmacht außerhalb der Dienstzeit.
3. Das "character guidance program" der amerikanischen Streitkräfte, in dem auch Militärpfarrer auf der Basis der 1o Gebote in überkonfessionellen Gruppen unterrichten.
4. Die Unterrichtserfahrungen, die deutsche Pfarrer im Rahmen des ethischen Unterrichts beim "labor service" seit 1951 gemacht haben (2).
   Im August 1952 formuliert eine Gruppe von ihnen folgende Zielvorstellungen:

   > "Zweck des ethischen Unterrichtes ist es, Menschen erzieherisch zu helfen. Die Männer sollen zu eigener Urteilsbildung, Entscheidungsfreudigkeit und Verantwortungsbewußtsein im privaten und politischen, familiären und beruflichen Lebensbereich erzogen werden...
   > Maßstab des Pfarrers für seine Ausführungen im Unterricht ist sein eigenes Gewissen, das an Christus ... gebunden ist" (3).

3.20 Faßt man die Überlegungen dieser Planungsphase zusammen, so ergibt sich:

3.20-1 Die staatlichen Vertreter wünschen einen ethischen Unterricht für alle Soldaten. Zunächst ist offen, ob er von Offizieren allein, von Offizieren und Pfarrern gemeinsam oder nur von Pfarrern zu halten wäre. Später wünscht der Staat, daß die Pfarrer diesen Unterricht allein übernehmen. Die Vertreter der evangelischen

Kirche sind von Anfang an bereit, sich hier zu beteiligen, haben auch ein (zum Teil recht intensives) Eigeninteresse an diesem Unterricht, möchten ihn aber nicht auf Grund eigener Initiative, sondern nur auf Bitten des Staates hin übernehmen. Die Vertreter der katholischen Kirche votieren dagegen.

3.20-2 Für die evangelische und die staatliche Seite schält sich ein überkonfessioneller obligatorischer Unterricht über allgemeine sittliche Fragen unter Ausklammerung religiöser Themen heraus. Die Katholiken wünschen eine konfessionell getrennte Kasernenstunde mit freiwilliger Teilnahme und religiösen Themen.

Es hätte nahe gelegen, diese Probleme zunächst einmal zwischen den Kirchen, etwa durch einen bi-konfessionellen Ausschuß zu klären. Ob Kasernenstunde oder Lebenskundlicher Unterricht, in beiden Fällen waren die Kirchen aufeinander angewiesen. Obwohl es sich hier nicht um eine Randfrage, sondern um <u>das</u> inhaltliche Novum der neuen Militärseelsorge handelte, kam es zu keinem internen Konsens. Wurde er überhaupt ernsthaft angestrebt?

3.20-3 Die katholische Seite hat folgende Bedenken:
Staatsbürgerkunde, Lebenskunde und Seelsorge könnten zu einem konkurrierenden Nebeneinander führen. Die Lebenskunde könnte das Interesse an Seelsorge lähmen.
Der Pfarrer wäre zugleich Lehrer für alle und kirchlicher Seelsorger und könnte in einen Rollenkonflikt geraten.
Der Pfarrer wäre in diesem Unterricht nicht frei, sondern an Unterrichtsvorlagen gebunden.
Auch wenn die religiöse Thematik ausgeklammert werden solle, ließen sich religiös/kirchliche Fragen nicht vermeiden.
Es sei fraglich, ob die Kirchen gemeinsame Grundlagen für die Vermittlung ethischer Werte finden.
Es sei fraglich, ob die methodischen Schwierigkeiten zu meistern seien.
Solle für die konfessionslosen Soldaten ein eigener Unterricht gehalten werden?

3.20-4 Auch die evangelische Seite hat "schwerwiegende grundsätzliche Bedenken" gegen diesen Unterricht, doch werden diese in den Pro-

tokollen nicht präzisiert. Weder gelingt eine Aufarbeitung dieser Bedenken, noch die Entwicklung einer eigenen kirchlichen Unterrichtskonzeption.

> "Seitens der Gremien der Evangelischen Kirche in Deutschland und auch seitens des Militärseelsorgeausschusses sind trotz mehrerer Entwürfe der Dienststelle Blank von 1953 - 1955 über Zielsetzung, Form, Inhalt, Gestaltung, Durchführende, Teilnehmerkreis usw. keine eigenen Vorstellungen zu dieser Frage entwickelt und bis zu einem eigenen Entwurf verdichtet worden. Man wollte, wenn die Kirche in diesen Dienst endgültig gebeten werden sollte, diesen Dienst provisorisch aufnehmen und die dabei dann gemachten Erfahrungen verwerten und ein entsprechendes Konzept entwickeln" (4).

3.20-5 Um Erfahrungen zu sammeln, soll mit dem Unterricht zunächst unverbindlich begonnen werden.

3.30 Am 1.3.1956 nimmt das Evangelische Kirchenamt für die Bundeswehr seine Arbeit auf. Es muß ganz neu anfangen und hat natürlich mit einer Vielzahl von organisatorischen und personellen Schwierigkeiten zu tun: Der erste Leiter des EKA scheidet bereits Ende September 1956 wieder aus. Das juristische Dezernat wird überhaupt erst im Juni 1957 besetzt. Innerhalb eines Jahres werden sieben Wehrbereichsdekane und 31 hauptamtliche Militärpfarrer eingestellt, dazu kommen 86 nebenamtliche Standortpfarrer (5). Diese Pfarrer kommen aus allen westdeutschen Landeskirchen, haben sehr verschiedene Vorstellungen von Militärseelsorge, sammeln erste Erfahrungen, die sie miteinander abklären müssen. Im Laufe des Jahres beginnt man mit dem Lebenskundlichen Unterricht, der als Truppenversuch deklariert wird. Seit Oktober 1956 gibt es dafür offizielle Themenvorschläge. Ende Mai 1957 werden alle Militärpfarrer angewiesen, nunmehr regelmäßig Lebenskundlichen Unterricht zu halten. Schon am 1.3.1957 hatte das Bundesministerium für Verteidigung eine Merkschrift für diesen Unterricht fertiggestellt, die Vorläuferin zur späteren ZDv 66/2. Sie wurde allen Pfarrern als verpflichtende Grundlage mit übersandt (6).

3.31 In dieser kurzen Zeit und unter der Turbulenz des Anfangs konnte es innerhalb der Militärseelsorge nicht zu einer gründlichen Aufarbeitung der Probleme dieses Unterrichtes und erst recht nicht zur Ausprägung einer neuen Konzeption kommen. Auch die Zusicherung des EKA, daß viele Erfahrungsberichte voll und ganz die jetzige Form bestätigen (7), kann nicht den Eindruck verwischen, daß der Lebenskundliche Unterricht überstürzt eingeführt wurde. Schließlich können Erfahrungsberichte eine theologische Grundsatzreflexion zwar ergänzen, nicht aber ersetzen; denn ungeklärt waren nicht nur die Form, sondern vor

allem die Inhalte und Ziele.

3.32 Wer hatte ein Interesse daran, diesen Unterricht so schnell obligatorisch zu machen und offiziell zu verankern? Drängte hier die evangelische Militärseelsorge oder geriet sie in einen Zugzwang? Hatten doch schon 1955 die staatlichen Vertreter einen möglichst baldigen Beginn gewünscht:

> "Schon die Kader müssen an das endgültig Geplante gewöhnt werden. Die Wegrichtung, die am Anfang genommen wird, kann später nur schwer geändert werden" (8).

Von seiten der Militärseelsorge wird rückblickend nur festgestellt, man habe sich "bewußt dazu entschlossen, hier nicht erst eine langfristige theoretische Abklärung abzuwarten" und habe sich deshalb auf die Merkschrift des Ministeriums beschränkt (9).

3.33 Aber darf evangelische Militärseelsorge einen solchen Unterricht festschreiben, bevor sie ihn theologisch legitimiert hat?
Hier geschah das Gegenteil dessen, was der Militärseelsorgeausschuß der EKiD beabsichtigte: Er wollte sich gerade nicht vorzeitig festlegen, sondern Erfahrungen sammeln und daraus ein Konzept entwickeln, das mit dem Konzept des Ministeriums abzuklären gewesen wäre.
Jetzt übernimmt die Militärseelsorge mit der ZDv 66/2 zunächst die staatlichen Vorstellungen über Inhalte, Ziele und Form dieses Unterrichts. Die in Aussicht gestellte theologische Begründung kann dann nur längst Festgelegtes sanktionieren oder aber in Gegensatz dazu geraten. Hier zeichnen sich die späteren Konflikte bereits ab.

3.34 Das Rundschreiben des Evangelischen Kirchenamtes, mit dem die Pfarrer zum Lebenskundlichen Unterricht verpflichtet werden, befremdet heute durch seinen obrigkeitsstaatlichen Stil: Es wird angewiesen, ein Befehl wird zur Kenntnis gebracht, es wird besonders hingewiesen, die Militärpfarrer haben sich sofort, die Herren Wehrbereichsdekane ordnen, Abweichungen sind zu melden, die Militärpfarrer haben sich zu notieren.
Was gelehrt werden soll, bleibt blaß: Der Unterricht solle sich bewußt auf ethische Fragen beschränken; die ethische Gestaltungskraft des Glaubens solle in den Mittelpunkt gestellt werden; er sei eine Möglichkeit, die Hilfen und Kräfte darzubringen, die die Kirche anzubieten habe.
Bedenken der Pfarrerschaft lassen sich nicht ganz verheimlichen, werden jedoch durch einen moralischen Appell überdeckt:

"Es mag sein, daß der eine oder andere der jetzigen Regelung nur ungern zustimmt. Er darf sich dadurch jedoch nicht müde machen lassen, sondern sollte frisch an die Arbeit gehen" (1o).

3.4o Mit der obligatorischen Einführung des Lebenskundlichen Unterrichtes wurden die strukturellen Weichen für die gesamte Arbeit der Militärseelsorge gestellt. In Abweichung vom Militärseelsorgevertrag ist die Aufgabe des Militärpfarrers nicht mehr primär der Dienst an Wort und Sakrament und die Seelsorge. Statt dessen wird er von Kaserne zu Kaserne fahren und Unterricht halten; er wird mehr Lehrer als Pastor sein.

3.41 Im Durchschnitt kann man davon ausgehen, daß der normale Standortpfarrer die Hälfte seiner Arbeitszeit in diesen Unterricht investiert. Leider gibt es darüber keine genaue Statistik, sondern nur Erfahrungswerte. Der Zeitaufwand ist bei den einzelnen Pfarrern auch unterschiedlich. Er richtet sich nach Art und Größe der Seelsorgebezirke und nach dem Engagement des jeweiligen Pfarrers: ob er regelmäßig monatlich alle Gruppen unterrichtet, ob er in viele Kleingruppen oder wenige Großgruppen gliedert usw. Die von Rolf Wagner angegebene Zahl von 6o-7o Unterrichtsstunden im Monat (11) dürfte keine Ausnahme sein, dürfte allerdings die obere Grenze dessen bedeuten, was ein Militärpfarrer neben seiner sonstigen Arbeit überhaupt leisten kann. Zu der reinen Unterrichtszeit müssen die Anfahrtswege gerechnet werden, die manchmal zeitraubende organisatorische Vorbereitung; schließlich muß jedes Thema auch inhaltlich vorbereitet werden.

3.42 Die Frage, ob eine solche Schwerpunktverschiebung unter pastoralen Gesichtspunkten überhaupt wünschenswert und zu verantworten sei, wird zwar gestellt: "Wird hier die Kirche mit erheblichen Teilen ihrer Kräfte zu einem Dienst geführt, der nicht ihr eigentliches Amt ist?", so fragt Konrat Weymann (12). Doch kann diese Frage unter der neuen Pfarrerschaft nicht mehr ausdiskutiert werden.

3.43 Das Rundschreiben des Evangelischen Kirchenamtes bagatellisiert das Problem. Es setzt voraus, daß der Lebenskundliche Unterricht zusätzlich zur übrigen Gemeindearbeit getan werden könne, denn "eine verantwortungsvolle Handhabung dieser Aufgabe wird jeden der Militärpfarrer die positiven Folgen bald in seiner Gemeindearbeit spüren lassen" (13). Die Entwicklung zeigt, daß die meisten Militärpfarrer

infolge der zeitlichen und kräftemäßigen Beanspruchung durch diesen Unterricht zu einer solchen Gemeindearbeit nicht mehr kommen. Zwar weist das Kirchenamt in den folgenden Jahren immer wieder darauf hin, wie wichtig Soldaten- und Gemeindekreise sind. Es versucht, die Pfarrer zu animieren, gibt Anregungen, stellt Mitarbeiter ein, um diesen Arbeitszweig zu forcieren. Doch aufs Ganze gesehen, laufen sich diese Aktivitäten tot. Der normale Standortpfarrer ist durch Unterricht, Rüstzeiten und Truppenbegleitungen bei Übungen und Manövern ausgelastet (14).

3.50 Ich habe die obligatorische Einführung des Lebenskundlichen Unterrichtes als überstürzt bezeichnet, weil die Erprobungszeit für die Entwicklung einer kirchlichen Konzeption zu kurz war. Die Frage der theologischen Legitimation blieb offen.
Dieser Unterricht bewirkte eine entscheidende Veränderung der Arbeitsstruktur. Die Gewichte verschieben sich weg von der im Militärseelsorgevertrag vorgesehenen und von der Synode der EKD legitimierten Form von Militärseelsorge in Richtung auf eine ausgedehnte Unterrichtstätigkeit im Rahmen einer staatlichen Unterrichtskonzeption. Hätte es hier nicht einer neuen kirchlichen Legitimation bedurft? (15)

4.00 Die Grundkonzeption der evangelischen Militärseelsorge: Lebenskundlicher Unterricht als Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils.

4.10 Albrecht von Mutius versucht, die liegengebliebenen theologischen Grundsatzfragen aufzuarbeiten und legt 1958 eine Thesenreihe zum Lebenskundlichen Unterricht vor (1).

Sein Kernsatz: "Der Lebenskundliche Unterricht ist Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils".

Daraus folgert er im einzelnen:

4.11 Dieser Unterricht ist "seinem Auftrag und seiner Substanz nach nichts anderes als der Gottesdienst und die sonstige Seelsorge auch".

4.12 In diesem Unterricht geht es weder um bloße Vermittlung von Lebensregeln, noch um reine Glaubensinformation. Vielmehr soll gerade er die Spannung zwischen Dogmatik und Ethik überwinden.

4.13 Weil es um die Verkündigung des Evangeliums geht, darf sich der Unterricht nicht in einen allgemeinen Religionsunterricht verflüchtigen.

4.14 Dieser Unterricht kann nicht von den zentralen biblischen Wahrheiten ausgehen, sondern muß an weltliche Themen anknüpfen. Diese Themen aber sind nicht peripher, denn in ihnen stellt sich die Frage nach dem Ort des Menschen und seinem Sündersein. Hierauf aber gibt das Evangelium die zentrale Antwort.

4.15 Die Regelform des Unterrichtes ist das Gespräch. Die Antwort des Glaubens aber ist nicht mehr in die Beliebigkeit der Diskussion gestellt. Hier fallen letzte Entscheidungen. Hier entscheidet sich Glaube und Unglaube . So ist dieser Unterricht ein Ort der Krisis (2).

4.16 Weil wir in diesem Unterricht auch mit den Kirchenfremden solidarisch sind, ist es legitim, sie dazu einzuladen. Andererseits steht dieser Unterricht - wie alle Verkündigung - innerhalb des Missionsauftrages; als solcher tut er einen Dienst an der Welt und für die Welt.

4.17 In diesem Unterricht geschieht kein 'fremdes Werk', das auch andere tun könnten, sondern das 'Eigentliche'.

4.20 Diese Übersicht zeigt, daß auch von Mutius keine neue Konzeption entwickelt, sondern die Grundgedanken der "Evangelischen Unterweisung" auf den Lebenskundlichen Unterricht überträgt und diesen Rahmen auch nirgends überschreitet. So finden sich seine Aussagen sinngemäß auch bei deren Vertretern, etwa bei Gerhard Bohne:

> "Religionsunterricht kann seiner Aufgabe nur gerecht werden, wenn er sie ausschließlich in der Verkündigung des Wortes Gottes sieht...
> Verkündigen heißt daher nicht: predigen. Wichtiger ist, daß der Lehrer das Kind zum Fragen bringt und ihm dann antwortet...
> Verkündigen bedeutet aber auch nicht: die Wahl lassen, sondern einen Anspruch geltend machen und Zustimmung fordern. Es geht um ein Reden, daß zwar das Kind nicht vergewaltigen will, das aber doch in einem klaren Anspruch von ihm Glauben und Gehorsam verlangt...
> Religionsunterricht als Verkündigung kann nicht als Bildungsgeschehen aufgefaßt werden, sondern als die große Krisis jeglicher Bildungsbemühung...
> Ziel des Religionsunterrichtes ist die Entscheidung des Menschen vor Gott" (3).

4.30 Verkündigung als Einladung zum Glauben an Christus und zum Gehorsam gegen ihn soll nicht von den Themen des Unterrichtes abstrahieren:

> "Denn Inkarnation schließt ein, daß Jesus Christus nicht abstrakt, jenseits der Situation, verkündet und damit vergegenwärtigt wird, sondern in der jeweiligen geschichtlichen Situation". Darum geschieht "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils im Lebenskundlichen Unterricht in eine ganz konkrete, durch die jeweilige Thematik gegebene, ethische Situation hinein" (4).

Dies aber setzt voraus, daß die ethische Situation eindeutig ist, daß sich die Breite der Unterrichtsthemen und die sich daraus ergebende verschiedenartige Problematik jeweils auf die Alternativen von Glaube und Unglaube, Gehorsam und Ungehorsam reduzieren lassen. So stellt sich die Frage, ob und inwieweit die kirchliche Konzeption der Evangelischen Unterweisung in die Wirklichkeit des Lebenskundlichen Unterrichtes übersetzbar ist (5).

4.40 Betrachtet man das damalige religionspädagogische Umfeld, so war nicht zu erwarten, daß die Militärseelsorge eine andere Konzeption entwickelte. Religionsunterricht - ob an Volksschule, Gymnasium oder Berufsschule - hatte Evangelische Unterweisung zu sein; alles andere war im evangelischen Bereich theologisch illegitim. Eine

Umorientierung begann erst ab 1958 mit Martin Stallmann, Gert Otto und anderen (6).
So hatten die Mutius'schen Thesen eine doppelte Funktion: Sie wollten die Problematik des Lebenskundlichen Unterrichts für den internen Bereich der evangelischen Militärseelsorge aufarbeiten. Zugleich aber stand die Militärseelsorge - und hier besonders ihr Unterricht - bei kirchlichen Gruppen, etwa den Kirchlichen Bruderschaften, unter einem Legitimationszwang. Ihnen gegenüber wird dieser Unterricht als kirchlich und theologisch legitim dargestellt (7).

5.00 Der Lebenskundliche Unterricht - ein Chamäleon?

5.10 Vergleicht man die in der ZDv 66/2 festgelegten Zielvorstellungen des Staates mit der kirchlichen Konzeption der Evangelischen Unterweisung, so ist der Unterschied frappierend. Dort geht es um Gesamterziehung, hier um Verkündigung und Mission. Dort sollen sittliche, geistige und seelische Kräfte gefördert werden, hier soll sich an den zu besprechenden Lebensfragen Glaube und Unglaube entscheiden.

5.20 In dieser Gegenüberstellung zeigt sich das Dilemma, in das die evangelische Militärseelsorge durch die Übernahme des Lebenskundlichen Unterrichtes geraten war: Beide Konzeptionen ließen sich nicht miteinander harmonisieren. Dies aber hing nicht nur damit zusammen, daß die Zeit zur Herausbildung einer solchen harmonisierenden Konzeption fehlte. So lange sich die Militärseelsorge an das Konzept der Evangelischen Unterweisung hielt, war dies auch prinzipiell unmöglich. "Evangelische Unterweisung, so heißt die neue uns gestellte Aufgabe - nie wieder Religionsunterricht" sagt Helmut Kittel 1957 (1). Sittliche, geistige und seelische Kräfte fördern, Selbstzucht und Maß erkennen lehren, Pflichtbewußtsein stärken, das aber wäre im Sinn dieser Konzeption Religionsunterricht gewesen. Ein solcher Religionsunterricht aber war kirchlich nicht vertretbar. Der Lebenskundliche Unterricht paßte nicht hinein in die damalige kirchliche und religionspädagogische Landschaft.

5.30 Unter diesen Voraussetzungen konnte die evangelische Militärseelsorge von sich aus kein Interesse daran haben, den Militärseelsorgevertrag mit der Problematik des Lebenskundlichen Unterrichtes zu belasten. Zwar bestand bei den leitenden landeskirchlichen und EKD-Gremien

> "von Anfang an so gut wie vollständige Einmütigkeit darüber, daß die Kirche dem Soldaten ebenso wie jedem anderen getauften Christen den Dienst des Evangeliums schuldig sei. Trotzdem hat es der Arbeit durch Jahre bedurft, um eine für eine gesamtkirchliche Regelung ausreichende Gemeinsamkeit über die Grundsätze einer Soldatenseelsorge zu erreichen" (2).

Ob der Vertrag eine Ratifizierungschance gehabt hätte, wenn er außer dem "Dienst am Wort und Sakrament und der Seelsorge" auch noch den Lebenskundlichen Unterricht (etwa im Sinne der ZDv 66/2) geregelt hätte, muß man auf Grund der damaligen religionspädagogischen, kirchlichen und kirchenpolitischen Lage bezweifeln (3).

5.40 In der Folgezeit taktiert die Militärseelsorge unterschiedlich:

5.41 Im dienstlichen Alltag und gegenüber der Bundeswehr beruft man sich auf die Bestimmungen und Intentionen der ZDv 66/2. Ihre Verbindlichkeit und Bedeutung wird im Oktober 1959 durch den Generalinspekteur dadurch unterstrichen, daß er den Lebenskundlichen Unterricht in allgemeine "Richtlinien für die Erziehung" einfügt. Im Februar 1964 veröffentlicht der Generalinspekteur eine "Weisung für die Zusammenarbeit mit den Militärgeistlichen", die noch einmal auf die Bedeutung dieses Unterrichtes hinweist (4).

5.42 Innerhalb der Militärseelsorge aber zeigt sich eine Tendenz, die Verbindlichkeit der ZDv 66/2 zu bagatellisieren. Das Einführungsschreiben des EKA vom Mai 1957 bezeichnet die Vorläuferin dieser ZDv, die Merkschrift "Lebenskundlicher Unterricht", noch als Grundlage für Pfarrer (5). H. Heinrici meint 1970, die ZDv 66/2 wende sich "stärker an Einheitsführer, Kommandeure und Dienststellenleiter als an die unterrichtenden Geistlichen" (6). Das offizielle Vorwort zum Lebenskundlichen Unterricht im Militärpfarrerhandbuch schließlich stellt fest, daß sie

> "diejenigen Gesichtspunkte festhielt, die für den staatlichen Bereich, also die Kommandeure und Einheitsführer, notwendig waren, um den Unterricht in das militärische Gefüge einzubauen" (7).

Ähnlich 1970 H. v. Seggern:

> "Hier stellt der Staat Raum und Zeit zur Verfügung und gewissermaßen auch seine Ordnung nach der ZDv 66/2, wonach der Lebenskundliche Unterricht Dienst ist, soweit man sich nicht davon abmeldet. Die Pfarrer, Amtsträger der Kirche ... füllen diesen Dienst inhaltlich" (8).

Hier wird zunehmend übersehen, daß sich die ZDv 66/2 ausdrücklich an Militärpfarrer und Offiziere wendet und daß sie nicht nur einen organisatorischen Rahmen bietet, der von Pfarrern beliebig auszufüllen wäre, sondern daß sie auch Inhalte und Ziele für diesen Unterricht festlegt. Wen aber sollte dies binden, wenn nicht diejenigen, die den Unterricht halten?

5.43 Gegenüber der Kirche betont die Militärseelsorge den kirchlichen Charakter dieses Unterrichtes. Bischof Kunst stellt ihn 1958 den Leitungen der Landeskirchen vor und verweist auf "die mit der katholischen Kirche verabredeten Monatsthemen" (9). Dabei wurden

diese Themen doch - genau genommen - mit dem Katholischen Militärbischofsamt als einer staatlichen Behörde und dem Verteidigungsministerium abgesprochen. H. von Seggern ignoriert die Problematik und stellt 197o in bezug auf den Lebenskundlichen Unterricht lapidar fest:

> "Die Pfarrer ... sind ihrem Ordinationsgelübde verpflichtet und die entsendende Evangelische Kirche in Deutschland überwacht diesen Dienst als eine kirchliche Aufgabe durch den Militärbischof" (1o).

Eine solche Überwachung aber hat es meines Wissens nie gegeben. Sie wäre auch kaum zu realisieren gewesen (11).

5.5o H. Heinrici fragt 197o, ob der Lebenskundliche Unterricht ein Chamäleon sei, das aus Überlebensgründen seine Farbe der jeweiligen Umwelt anpasse (12). Damit trifft er genau das oben beschriebene Dilemma.

Die Fragestellung wirkt provozierend und setzt innerhalb der evangelischen Militärseelsorge eine lebhafte Diskussion in Gang. Man scheut die Konsequenz dieser Frage, die den unausgesprochenen Vorwurf von Unredlichkeit und Doppelzüngigkeit enthält:

> "Paßt sich die Militärseelsorge je nach den an sie gestellten Erwartungen einmal dem Staat in ihrem LKU als moralische Stärkungsmaßnahme, einmal der Kirche als Träger des Verkündigungsauftrags an? Diesen Vorwurf will der Verfasser der Militärseelsorge und ihrem LKU sicherlich nicht machen" (13).

5.60 H. Heinrici meint, daß dieser Unterricht in der Tat chamäleonhaft wirke. Er hat recht, wenn man sich auf die Gegenüberstellung der staatlichen und kirchlichen Grundkonzeptionen beschränkt und sieht, wie Militärseelsorge mit dem Dilemma umgeht, das sich aus deren unterschiedlichen Intentionen ergibt. Fraglich ist, ob damit die Unterrichtswirklichkeit von 197o noch zutreffend beschrieben wird. Es ist zu fragen:
Erreicht der Unterricht überhaupt noch das ferne Ziel der "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" oder bleibt er im Vorfeld stecken? Es könnte sein, daß trotz der konzeptionellen Gegensätze in praxi genau das geschieht, was die ZDv 66/2 intendiert: Eine allgemeine Aufarbeitung von Berufs- und Lebensproblemen aus christlicher Sicht.

Schließlich gibt es inzwischen Konzeptionen, die sich bewußt von der Evangelischen Unterweisung absetzen (14).

6.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Ort Kritischer Solidarität

6.10 Überblickt man den Katalog der im Laufe der Jahre behandelten Themen, so wird deutlich, daß sich viele nicht auf individualethische Aspekte begrenzen lassen. Dies war von seiten der evangelischen Militärseelsorge auch nicht beabsichtigt, denn

> "deutlicher als sonst ist heute sichtbar, daß die Verkündigung, wenn sie recht geschieht, immer auch Stellungnahme zu den geistigen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Fragen der Gegenwart ist" (1).

In diesem Zitat versteht A. von Mutius den Lebenskundlichen Unterricht wieder konsequent als Verkündigung. Dies aber bedeutet für ihn keine Engführung in den individuellen oder innerkirchlichen Bereich. Die evangelische Militärseelsorge beansprucht von Anfang an das Recht, in diesem Unterricht jederzeit auch zu gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Problemen Stellung zu nehmen.

6.11 1965 erscheinen auf Anregung von Militärbischof Kunst die "Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr" (2). Hier umschreibt Georg Picht den sozialethischen Auftrag evangelischer Militärseelsorge:

> "Die neue Fragestellung ergibt sich aus der Einsicht, daß Militärseelsorge heute nur noch im größeren Zusammenhang der kritischen Mitverantwortung der Kirche für die Welt, in der sie steht, zu begreifen ist. Die Kirche hat deshalb in allen Bereichen des Staates und der Gesellschaft die Pflicht, die unbequemen Fragen zu stellen, denen die Träger der politischen Verantwortung sich zu entziehen geneigt sind..."
> "Wenn Seelsorge nicht nur trösten, sondern heilen, nicht nur gut zureden, sondern etwas bewirken soll, so darf sie nicht Individualseelsorge bleiben. Sie muß vielmehr die Krisenherde entdecken, aus denen die Pathologie der gesamten Gesellschaft und damit auch das Verhalten des einzelnen sich erklärt. Sie muß die Diagnose der kollektiven Verirrungen unternehmen, wenn sie zur Therapie des einzelnen, seiner Gruppe und der Gesellschaft etwas beitragen will" (3).

6.12 A. von Mutius faßt 1970 die Ergebnisse jahrelanger interner Diskussion zusammen (4):
Er macht zunächst den engen Zusammenhang von Individualentscheidung und sozialer Verantwortung klar, denn der einzelne sei in seinem Denken und Handeln, in seiner Freiheit und Unfreiheit abhängig von seiner Umwelt.

"Zwar ist es unaufgebbar, daß die Botschaft vom Heil in Jesus Christus sich an den einzelnen mit seinen Nöten, Lasten und Sünden richtet. Seelsorge gilt immer dem einzelnen Menschen. 99 Schafe läßt Jesus stehen, um einem verlaufenen nachzugehen. Aber wer dem einzelnen helfen will, muß ihn in seiner Umwelt, seiner Gruppe aufsuchen, die ihn in seiner Mentalität, seinen Entscheidungen und Handlungen prägt und gefährdet. Der Glaube will im Alltag bewährt werden und deshalb treten die Fragen des Glaubens gerade an der Stelle auf, wo die sittlichen Entscheidungen gefordert werden, im sozialen Bereich..."
"Das große, noch nicht gelöste Problem ist also, ob und wie die der Kirche aufgetragene Seelsorge über die Individualseelsorge hinaus einwirken muß und kann auf die gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit. Es muß neu wiedergewonnen werden, was mit den Begriffen Gruppenseelsorge, Gesellschaftsdiakonie, politische Diakonie nur unzureichenden Ausdruck findet. Solch kirchliches Reden und Handeln muß nach seinen Möglichkeiten und Grenzen erst wieder erprobt und sozusagen eingeübt werden..." (5).
"Die neue Konzeption der Militärseelsorge ist nach Organisation und Arbeitsformen ein Versuch, der oben geschilderten Aufgabe nachzukommen und damit den Menschen in ihren Fragen beizustehen. Die Integration in das Gefüge der Streitkräfte vermittelt eine Nähe zu den Menschen, Strukturen und Problemen dieses Lebensbereiches, wie sie sonst selten in der Kirche zu finden ist" (6).

So sieht von Mutius das Proprium der Militärseelsorge gerade darin, über die Individualseelsorge hinaus einen relevanten gesellschaftsethischen Beitrag zu leisten. Er glaubt, daß ihre Organisationsstruktur und ihre Arbeitsformen dazu besonders geeignet seien.

6.20 Georg Picht umschreibt 1965 das Wesen der Militärseelsorge als "Kritische Solidarität" (7). In der wieder stark durch Albrecht von Mutius bestimmten internen Diskussion gewinnt dieser Begriff zentrale Bedeutung. In ihm konnten sich wichtige Praxiserfahrungen verdichten:

6.21 Viele Militärpfarrer der ersten Generation waren selbst Soldaten gewesen. Sie standen der Bundeswehr kritisch gegenüber, wollten mithelfen, daß sich die alten Fehlformen nicht aufs Neue einschleifen. Sie wehrten sich gegen Kommiß in jeder Form, gegen rüde Umgangsformen, Machtmißbrauch von Vorgesetzten, aber auch gegen das Wiederaufleben militaristischer und nationaler Ideologien. Militärseelsorge habe das Wächteramt der Kirche gegenüber der Bundeswehr wahrzunehmen. Ihre eigenen Vorstellungen vom Soldatsein deckten sich weithin mit dem von Graf Baudissin entwickelten Konzept der "Inneren Führung" (8). Bloße Kritik an den bestehenden Zuständen aber kann den Militärpfarrer in eine unfruchtbare und seine Arbeit

blockierende Antistellung und Außenseiterrolle drängen. So antwortet Bischof Kunst 1965 vor der EKD-Synode auf die Frage, ob denn Militärseelsorge blind gegenüber den Mißständen in der Bundeswehr sei:

> "Unsere Pfarrer haben durchweg ein offenes Auge für das, was in der Truppe nicht in Ordnung ist... Aber wir Pfarrer sind Pfarrer, nicht die Staatsanwälte in der Bundeswehr. Wir müssen eine Verkehrtheit in Klarheit, aber auch in den Grenzen unseres Amtes angehen..."
> "Man kann nicht ohne eine ausreichende Solidarität mit der Truppe Militärpfarrer sein" (9).

6.22 1966 legt A. von Mutius eine Thesenreihe "Kritische Solidarität" vor und bespricht sie auf allen Militärpfarrerkonventen. Er nimmt die Picht'schen Ansätze auf und beschreibt - in Anlehnung an die EKD-Synode in Frankfurt - Militärseelsorge als Gruppenseelsorge, als Sorge um den einzelnen in seiner konkreten und konfliktreichen Umwelt. Dabei gehe es der Kirche nicht um ihre eigenen Interessen, sie sei hier nicht mit sich, sondern mit den anderen und deren Anliegen befaßt. Hier werde dann aber auch die Spannung zwischen Solidarität und Distanz besonders deutlich. Er zitiert eine Stellungnahme der Weltkirchenkonferenz von Neu Delhi 1961:

> "Die Weitergabe des Evangeliums schließt die Bereitwilligkeit und die Fähigkeit des Evangelisten ein, sich mit denen zu identifizieren, die er anspricht. An die Seite des Hörers zu treten, dort zu sitzen, wo er sitzt, ist die entscheidende Voraussetzung, aufgrund derer wir allein den Anspruch erheben, gehört zu werden".

Eine kritische Stellungnahme müsse immer in den Gesamtzusammenhang christlicher Verkündigung eingeordnet sein. Erst wenn die befreiende, heilende und dienende Funktion von Kirche und Evangelium deutlich sei, könnten auch kritische Fragen verstanden werden. Kritik sei darum immer nur eine Teilaufgabe (1o).

6.23 Das Konzept der "Kritischen Solidarität" umschreibt zunächst ein Rollenverständnis und eine Arbeitsmethode: Wer eine Gruppe in irgendeine Richtung beeinflussen will, kann dies nur schwer als Außenseiter. Er tut gut daran, in die Gruppe hineinzugehen, sich mit ihr zu solidarisieren. Dabei darf er sich nicht vereinnahmen lassen, sondern muß ein Stück kritischer Distanz bewahren.
Hiermit wird die Spannung zwischen Solidarisierung und Distanzierung beschrieben, die nicht nur für Militärseelsorge, sondern für jede Arbeit in und mit Gruppen wichtig ist. So schwer es ist, diese

Spannung konkret durchzustehen und fruchtbar zu machen, so wird hier doch zunächst nicht mehr als eine sozialpsychologische Selbstverständlichkeit beschrieben.

Im Selbstverständnis der evangelischen Militärseelsorge heißt "Kritische Solidarität" mehr: Die Spannung zwischen Solidarität und Kritik müsse sich in dem unauflösbaren Ineinander von individualethischen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Problemen konkretisieren. Hier werden zugleich Rollenverständnis und Arbeitsbereich beschrieben. "Kritische Solidarität" meint hier eine auch inhaltlich gefüllte Konzeption (11).

6.30 Wenn die Militärseelsorge Stellung nimmt zu individuellen, bundeswehrspezifischen und allgemeingesellschaftlichen Problemen, so bedeutet das für A. von Mutius keine Klerikalisierung der Bundeswehr, sondern lediglich einen Beitrag zur internen Meinungsbildung: Zwar sei die Verkündigung des gekreuzigten Christus von entscheidender Bedeutung für alle Lebensbereiche. Doch habe die Kirche keine fertigen Lösungen anzubieten, sondern ein offenes Gespräch zu führen. Die Kirche verantworte dabei nicht die einzelnen Positionen, die bei diesem Dialog aufeinandertreffen, sondern das Gespräch zwischen den verschiedenen Positionen (12).

Die Aufgabe der Militärseelsorge wäre dann, innerhalb der Bundeswehr ein solches Gespräch in Gang zu halten. Wenn sie dabei eigene Vorstellungen einbringt, kann sie nur auf die Überzeugungskraft ihrer Argumente vertrauen; andere Mittel hat sie nicht. Entscheidend ist darum die Frage nach der Qualität ihrer Gesprächsbeiträge und - damit zusammenhängend - die Frage nach der Qualifikation ihrer Pfarrer.

6.40 Die Wahrnehmung der "Kritischen Solidarität" brachte die evangelische Militärseelsorge in erhebliche Schwierigkeiten.

6.41 So schreibt A. v. Mutius 1970 im Rückblick auf eine fast 14-jährige Arbeit:

> "Für diese Aufgaben der Militärseelsorge fehlen bei manchen Soldaten die Voraussetzungen und somit das Verständnis. Manche Offiziere z.B., deren Beziehungen zur Kirche - zumindest indirekt geprägt war durch eine traditionelle Individualfrömmigkeit, haben keinen Sinn für die Ausweitung kirchlichen Handelns über den Individualbereich hinaus. Andere haben nur verschwommene Vorstellungen vom Auftrag der Kirche und den Aufgaben und Möglich-

keiten kirchlicher Organe. Man erwartet von der Kirche nur das Beste, worunter man oft nur das versteht, was einen selbst bestätigt oder was man schon weiß". "... Die Kritik über 'die Kirche', die sich in fremde Angelegenheiten mischt, ist groß (13)."

1966, nach seiner Ernennung zum Generaldekan, schreibt er an alle höheren Kommandeure. Er bittet sie um Verständnis dafür, daß Militärseelsorge ein Element kritischer Unruhe sei, dies liege an ihrem Auftrag. Die Kirche wolle keineswegs nur ärgern. Doch wo man dem Wort Gottes begegne, sei die Korrektur durch dieses Wort immer mitgegeben:

"Wenn wir Sie in Ihrer Verantwortung wirklich ernstnehmen wollen, dürfen wir Ihnen die Dinge nicht leicht machen" (14).

6.42 Ein konkretes Beispiel Kritischer Solidarität ist die Kontroverse über den Fernsehfilm "Stalingrad" aus dem Jahr 1963 (15): Der Generalinspekteur lehnt in einem Rundschreiben den Film ab; das Evangelische Kirchenamt kontert unmittelbar darauf mit einer Stellungnahme, die allen Militärpfarrern zugeschickt wird: Hier werde die Diskussion in eine bestimmte Richtung gelenkt und das Ergebnis schon vorweggenommen. Dies widerspreche einer soldatischen Menschenführung, deren Ziel es sei, den Soldaten bei der Gewinnung eines eigenen Standpunktes zu helfen. Der Autor des Films dürfe nicht als Kommunist diffamiert werden, der Film enthalte gültige Aussagen, die Situation sei nicht verzeichnet. Wenn der Generalinspekteur behaupte, daß Kampf bis zum Letzten auch in aussichtslosen Lagen eine soldatische Forderung sei, die zu allen Zeiten und auch in Zukunft gelte, so sei dem zu widersprechen. Es gebe auch eine ehrenvolle Kapitulation. Der Generalinspekteur gebe hier Hitler recht, der verdiente Generäle an die Wand stellte oder ihren Selbstmord forderte. Die Bereitschaft zur letzten Verantwortung, die in der Freiheit christlicher Glaubensüberzeugung wurzele, schließe die Treue zur Wahrheit ein und die Einsicht in die Grenzen menschlicher Möglichkeiten und in die Begrenzung militärischer Forderungen.

Hier ist die Leitung der Militärseelsorge der Konfrontation mit der militärischen Führungsspitze nicht ausgewichen. Es ging für sie wohl um einen status confessionis. Von daher erklärt sich die Härte dieser Stellungnahme.

6.43 Ein stark umstrittenes Beispiel Kritischer Solidarität ist ein unter Mitwirkung der Militärseelsorge entstandenes Gutachten über Wehrdienstverweigerung von 1969 (16):

6.43-1 Im Dezember 1968 kommt es zu einem Gespräch zwischen beiden Militärbischöfen und Verteidigungsminister Schröder über das Ansteigen der Zahlen für Wehrdienstverweigerer auch in den Kasernen und die dadurch in der Truppe entstandenen Verunsicherungen und Befürchtungen. Die drei Gesprächspartner bilden eine Kommission aus 15 Offizieren und Ministerialbeamten und je drei evangelischen und katholischen Militärgeistlichen. Dieses Gremium legt im April 1969 ein Gutachten vor, in dem sich die verschiedenen Ansichten spiegeln und das - wie nicht anders zu erwarten ist - die Form eines Kompromisses trägt (17).

Es finden sich bundeswehrkritische Passagen: Die Verteidigungspolitik müsse sich als Teil einer umfassenden Friedenspolitik verstehen. Wehrpflicht sei nicht selbstverständlich, sondern müsse den Wehrpflichtigen einsichtig gemacht werden. Es gebe gewisse Mißstände im inneren Gefüge der Truppe (18) und ähnliches. Andererseits wird das Problem der Wehrdienstverweigerung sehr stark vom Kräftebedarf der Bundeswehr her gesehen (19).

Manche Passagen spiegeln eine Einstellung, die mit der modernen Entwicklung nichts mehr anfangen und dies alles nur noch ablehnen kann: Die moderne Gesellschaft könne den Wohlstand nicht meistern und verachte deshalb die Pflichten (2o). Man beklagt die Mentalität der jungen Generation und findet dafür auch einen Sündenbock. So

> "besteht der Eindruck, als ob diese Mentalität mit ihren Denkstrukturen und Denkmodellen das Ergebnis des gegenwärtigen gemeinschaftskundlichen Unterrichts ist, zumal in den Oberstufen unserer Oberschulen" (21).

Hier wird doch ein ganzer Lehrerstand abgewertet. Man pauschalisiert, daß die junge Generation "in Richtung auf eine illusionäre Friedensschwärmerei ausbricht" (22). Reizpunkte der Kritik werden aber vor allem die Äußerungen zur Wehrdienstverweigerung. Obwohl allgemein bekannt ist, daß es keine nachprüfbaren Kriterien für die Echtheit von Gewissensentscheidungen gibt, sind nach Meinung der Verfasser "höchstens 3o % der Antragsteller als überzeugte Kriegsdienstverweigerer zu betrachten" (23). Kriegsdienstverweigerung wird gesehen "als eine Krankheit der Gesellschaft, die nicht von der Bundeswehr allein geheilt werden kann" (24).

6.43-2 Militärseelsorge wird in diesem umfangreichen Papier nur am Rande erwähnt. Man hat den Eindruck, als sei sie in eine fertige Konzeption nachträglich eingebaut worden. Dadurch aber wird sie in eine

merkwürdige Lage gedrängt:

> "So muß gerade die Seelsorge fordern, daß die Gewissen nicht unnötig strapaziert werden" (25).

Das stimmt - vor allem in diesem Zusammenhang. Doch fehlt die Ergänzung, daß es auch legitime Aufgabe der Seelsorge ist, Gewissen zu schärfen, auch die Gewissen der Vorgesetzten, um die es hier geht.

> "Auch der Seelsorger selber steht vor schwierigen Fragen...: Die Unterscheidung der Gewissen wird immer schwerer" (26).

Aber ist es Aufgabe des Seelsorgers, Gewissen zu unterscheiden und als religiöse Instanz das zu leisten, was die Prüfungsausschüsse nicht leisten konnten? Wichtig ist, daß sich der Verweigerer selbst über seine Beweggründe und seinen Weg klar wird und der Pfarrer ihn bei diesem Klärungsprozeß und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten seelsorgerlich begleitet. Eine solche Gewissensentscheidung bleibt auch für den Seelsorger häufig undurchsichtig. Doch wird er diese Entscheidung respektieren und sich hüten, sie zu beurteilen, weil das nicht seine Aufgabe ist.

> "Auch für die Seelsorge gäbe es Vorschläge, was in dieser Situation zu raten wäre. So ließen sich z.B. gute Gründe dafür nennen, den Dienst mit der Waffe bis zur endgültigen Anerkennung ruhig zu tun. Aber eine solche Unterscheidung zwischen dem 'Schießen auf Menschen' und dem 'Schießenlernen' ist für den Kopf eines jungen Mannes sicherlich schwer zu verkraften und würde als Sophisterei emfunden" (27).

Hier hat man den Eindruck, daß emotionale Betroffenheit als Dummheit oder Halsstarrigkeit verstanden wird und der Militärpfarrer die Aufgabe hat, bundeswehrkonforme Ratschläge zu geben.

5.43-3 Als das vertrauliche Gutachten publik wird, distanziert sich die katholische Militärseelsorge am schärfsten (28).
Das Evangelische Kirchenamt für die Bundeswehr kontert das vielfältige und durchgehend negative Echo mit dem Hinweis, daß es sich lediglich um ein vorläufiges Arbeitspapier handele und es zwischen Verteidigungsministerium und Militärseelsorge unterschiedliche Auffassungen gebe (29). Für Bischof Kunst ist das Gutachten ein Kompromiß, er distanziert sich von einigen umstrittenen Aussagen (3o).

Auch das Verteidigungsministerium relativiert die Bedeutung dieses Gutachtens. Es sei nicht die einzige und letzte Studie zu diesem Problem. Zur Mitwirkung der Militärseelsorge wird gesagt:

> "Mitwirkung heiße noch keine Billigung der Pläne, aber enthalte die Möglichkeit, kritische Einwendungen zu erheben und Gegenvorschläge zu machen" (31).

6.43-4 Es wäre unfair, Militärseelsorge an den Aussagen eines Gutachtens zu messen, bei dessen Abfassung sie nur ein Mitspracherecht hatte (32). Auch ist es nicht Aufgabe dieser Studie, sich umfassend mit den Inhalten dieses Textes und seinen Kritikern auseinanderzusetzen. Den Gedanken, bei einem solchen Gutachten mitzuarbeiten, halte ich allerdings - im Gegensatz zu manchen Kritikern - für eine Konkretisierung des Konzeptes der Kritischen Solidarität: Bei diesem Konzept kann sich Militärseelsorge eben nicht darauf beschränken, von außen hineinzureden, Richtiges zu sagen und sich zu distanzieren, wenn sie nicht gehört wird. Sie muß sich in den Prozeß der Meinungsbildung mit hineinstellen, Kompromisse akzeptieren und schließlich auch mit haften (33). Für die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten ist dieses Gutachten exemplarisch.

6.44 Die Wahrnehmung der Kritischen Solidarität brachte nicht nur auf der Leitungsebene Schwierigkeiten, sondern auch im Alltag der Standortpfarrer.

6.44-1 Dies zeigt eine Studie von drei bayerischen Militärpfarrern zum Lebenskundlichen Unterricht von 1969 (34). Die Verfasser identifizieren sich ganz ungebrochen mit dem Konzept der Evangelischen Unterweisung:

> "Neben dem Gottesdienst als der Mitte alles kirchlichen Handelns kommt durch den Lebenskundlichen Unterricht die Kirche ihrem Verkündigungsauftrag unter den Gemeindegliedern nach, die als Soldaten in ihren Gewissen besonders gefordert sind und darum der Beratung, des Zuspruchs und der Schärfung der Gewissen auch besonders bedürfen. Der Lebenskundliche Unterricht ist begründet im Lehr- und Sendungsauftrag Jesu Christi. Frei von staatlicher Bevormundung ist er ganz in die Verantwortung der Kirche gegeben und stellt so eine wichtige Funktion der christlichen Gemeinde unter ihren Gliedern im militärischen Bereich dar" (35).

Andererseits wissen die Verfasser, daß dieser Unterricht aufgrund der ZDv 66/2 staatlicher Unterricht ist und der Staat damit bestimmte Erwartungen verbindet. Hinter diesen Erwartungen aber stehe

> "konstantinisches und machiavellisches Denken. Demnach hat die Kirche die Moral für den Staatsbürger in Uniform zu liefern, also abendländisch-christlich moralische Wertvermittlung zu betreiben. In der Tat, die militärischen Führer aller Ebenen sehen häufig, wie die Erfahrung zeigt, im Lebenskundlichen Unterricht einen psychologisch-pädagogischen Beitrag speziell zur soldatischen Ausbildung im Sinne der Inneren Führung. Häufig wird eine religiöse Rechtfertigung des politischen Handelns des Staates verlangt Wird vom Lebenskundlichen Unterricht dieser Erwartungshorizont nicht erfüllt (und der Lebenskundliche Unterricht kann und will diesen Erwartungshorizont nach seiner kirchlichen Interpretation nicht erfüllen), dann herrscht oft Enttäuschung und Verbitterung.

> Die innere Vielfalt theologischer Gedanken wird gesehen als unbrauchbare geistige Undiszipliniertheit. Die Folge davon ist, daß mitunter die Arbeit erschwert wird, weil sie als unnütz, ja sogar schädlich angesehen wird.
> Nimmt der Unterrichtende, also der Pfarrer, seinen Ordinationsauftrag ernst, dann wird er die eben skizzierte Rollenerwartung des Staates diesem Lebenskundlichen Unterricht gegenüber nicht befriedigen können" (36).

In dieser Studie werden die konzeptionellen Gegensätze der Anfangsphase zwölf Jahre später noch einmal festgeschrieben: Hier wird Lebenskundlicher Unterricht als Evangelische Unterweisung, als Verkündigung des Evangeliums an Gemeindeglieder gesehen, dort als Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten. Hier die strikte und grundsätzliche Weigerung, staatliche Erwartungen zu erfüllen, die von vornherein als konstantinisches und machiavellisches Denken abqualifiziert werden - ein starkes Pathos der Kritik also, dort - nach Meinung dieser Pfarrer jedenfalls - die Forderung ungebrochener Solidarisierung. Kritische Solidarität scheint weder von den Militärpfarrern, noch von den Offizieren aus möglich zu sein.

6.44-2 Der Aufsatz von Oberpfarrer Blonski dagegen ist ein Beispiel unkritischer Solidarisierung eines Militärpfarrers mit den militärischen Vorgesetzten (37):
Kompaniechef und Militärpfarrer seien zum Dienst an denselben Menschen gewiesen, trügen eine gemeinsame Verantwortung vor Gott und den Menschen.

> "Inwieweit der Kompaniechef wie der Militärpfarrer ihren Auftrag in der Bundeswehr ernst nehmen, kann man an ihrer Verhaltensweise zueinander bereits ablesen. Diese ist auch für ihre Glaubwürdigkeit im Dienst am Menschen mitbestimmend" (38).

Darum müsse ein ständiger Kontakt zwischen beiden bestehen, von dem auch die Kompanieangehörigen wissen sollen:

> "So ist es zum Beispiel bei der ersten Stunde des Lebenskundlichen Unterrichtes bei Rekruten unerläßlich, daß der Kompaniechef den Militärpfarrer persönlich vorstellt und dabei ... an Beispielen aus seiner Erfahrung als Kompaniechef auf die seelsorgerliche Hilfe des Militärpfarrers hinweist. Genauso wird der Militärpfarrer (noch in Anwesenheit des Kompaniechefs) den Rekruten deutlich zu machen versuchen, wie seine Aufgabe im Dienst am Menschen mit der Aufgabe des Kompaniechefs im Dienst am Menschen verzahnt ist. Ein solches Bekenntnis der Verbundenheit zwischen Kompaniechef und Militärpfarrer im Dienst am Menschen wird auf den jungen Soldaten nicht ohne Eindruck bleiben. Auch wird dadurch von vornherein bei den Kompanieangehörigen der Versuch abgebremst, später den einen gegen den anderen auszuspielen, wie Kinder das beim Vater gegen die Mutter oder umgekehrt zu versuchen pflegen" (39).

Von daher ist verständlich, daß er den Kompaniechef im Lebenskundlichen Unterricht dabei haben möchte, wenn über Betriebsklima und zwischenmenschliche Beziehungen gesprochen wird. Dies gilt auch für den Gottesdienst am Tag der Vereidigung, damit die Bedeutung von Eid und Gelöbnis unterstrichen und deutlich werde jene "Bindung in der Verantwortung vor Gott, welche allein die Maßstäbe für rechtes Soldatsein geben kann" (4o). In der Einzelseelsorge schließlich sei der Pfarrer eine gute Hilfe, denn

> "die meisten 'schwierigen' Fälle, welche dem Kompaniechef Sorge machen, sind in der Regel auf seelische Belastung zurückzuführen" (41).

Darum müsse der Pfarrer nicht nur bei Unglücksfällen u.ä. eingeschaltet werden, sondern schon "wenn irgendwelche seelische Belastung eines Kompanieangehörigen erkannt oder auch nur vermutet wird" (42).

Dieser Aufsatz erschien in der Bundeswehrzeitschrift "Information für die Truppe" und war wohl als Werbung für Militärseelsorge gedacht. Von daher sollte man ihn nicht überbewerten. Auch bleibt offen, ob Oberpfarrer Blonski innerhalb der evangelischen Militärpfarrerschaft Außenseiter war oder ob viele so dachten. Ihm jedenfalls scheint Kritische Solidarität fremd zu sein. Glaubwürdigkeit des Militärpfarrers ist für ihn nicht in Distanzierung, nur in einseitiger Solidarisierung mit den Vorgesetzten möglich.
Daß dies zu einer Distanzierung der Wehrpflichtigen führen könnte, daß er sich durch diese deutlich propagierte Rollenfestlegung den seelsorgerlichen und unterrichtlichen Zugang zu kritischen jungen Soldaten versperren könnte, scheint er nicht zu sehen (43).

6.44-3 1968 wurde auf der Gesamtkonferenz aller Militärpfarrer in Bad Ems eine Morgenandacht gehalten, die sich auch mit den Problemen Kritischer Solidarität befaßt.
Viele Militärpfarrer bestätigen, daß sie sich im Gesagten wiederfinden. So spiegelt sich hier nicht nur ein persönlicher Eindruck, sondern ein Stück allgemeiner Erfahrung (44).

Der Prediger schildert ein fiktives Gespräch zwischen Gott und einem Standortpfarrer:

> "... Worüber habe ich nicht alles gesprochen, wie haben wir diskutiert! Es sei recht interessant gewesen, so haben sie gemeint. Doch wenn's darauf ankam, wenn etwas anders werden sollte, da waren sie nicht mehr zu sprechen. Sie sind ja so festgefahren, eingefahren, so sicher in ihren Vorurteilen.

Sie sind gebunden an den Standort, den sie schon immer hatten und auf den sie stolz sind, Kritik haben sie nicht gerne. Sie wollen nur bestätigt werden. Störe nicht unsere Kreise.

Doch damit ist der Herr noch nicht zufrieden. Hast du nicht beherzigt, was einer eurer klugen Köpfe 'Kritische Solidarität' nannte? Du darfst sie nicht kritisieren. Sonst meinen sie, du seist immer dagegen. Du mußt ihnen deutlich machen, daß Kritik nur eine Teilfunktion des froh- und freimachenden Evangeliums ist. Du mußt deutlich machen, daß hinter aller Kritik die Zusage meiner Botschaft steht. Mache deutlich, daß du nicht das Nein, sondern das Ja Gottes verkündigst.

Herr, auch das habe ich getan. Habe im Gottesdienst dein Ja, deine Zusagen ausgerufen. Aber da sind sie ja nicht, die Kritiker, die Alten, die Besserwisser. Zu den Soldatengottesdiensten schicken sie die Kleinen, die Mannschaften, die es angeblich nötig haben. Die Großen haben Wichtigeres zu tun. Sie trinken Kaffee in der Zeit. Wie soll ich ihnen zeigen, daß es um das Evangelium geht, wenn sie gerade da nicht sind, wo sie es hören könnten'

Und der Herr begann sich noch mehr zu wundern..."

Hier ist der Pfarrer durchaus zu Kritischer Solidarität bereit, scheint aber angesichts der Schwierigkeiten zu resignieren.

6.44-4 Daß es nicht nur zur Resignation, sondern immer wieder auch zu starken Spannungen und Konfrontationen zwischen kritischen Militärpfarrern und konservativen Offizieren und Unteroffizieren kommt, ist außerhalb der Bundeswehr kaum bekannt. Da dies in der Regel intern bleibt, könnten nur die Betroffenen und die der Öffentlichkeit nicht zugänglichen Personalakten des Kirchenamtes einige Auskunft geben. Ich selbst habe in solchen Fällen erlebt, daß die Leitung der Militärseelsorge den Pfarrer gedeckt und die Freiheit der Militärseelsorge kompromißlos behauptet hat. Ob dies überall geschehen ist und geschieht, weiß ich nicht.

6.50 Ich habe in diesem Abschnitt das Konzept der "Kritischen Solidarität" vorgestellt und gezeigt, daß es für die evangelische Militärseelsorge zugleich Rollenverständnis und Arbeitsinhalte beschreibt: Die Spannung zwischen Solidarität und Kritik soll sich in dem unauflösbaren Ineinander von individualethischen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Problemen konkretisieren.

Wenn die Militärseelsorge das Recht beansprucht, im Lebenskundlichen Unterricht jederzeit auch zu gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Fragen Stellung zu nehmen, so ist das keine Bevormundung oder Klerikalisierung der Bundeswehr, sondern lediglich ein Beitrag zur

Meinungsbildung. Die Arbeitsmethode Kritischer Solidarität ist das offene Gespräch (45).

Einige Beispiele zeigten, daß die Ausübung dieser Kritischen Solidarität zu erheblichen Schwierigkeiten führte, sowohl auf der Führungsebene, als auch im Alltag der Standortpfarrer.

Wenn Wolfgang Huber später fragt, ob evangelische Militärseelsorge die von ihr selbst propagierte Kritische Solidarität auch durchhalte, so ist dies eine berechtigte und zentrale Frage. Sie mißt Militärseelsorge an ihren eigenen Gütekriterien (46).

6.51 Inzwischen wird seit 2o Jahren Lebenskundlicher Unterricht gehalten. Hinzu kommt eine intensive Rüstzeitenarbeit (47). Hat die Kirche sonst Mühe, für ihre sozialethischen Vorstellungen außerhalb der Kerngemeinden ein Forum zu finden, so hat sie besonders bei längerdienenden Zeit- und Berufssoldaten die Möglichkeit, eine ganze Berufsgruppe über Jahre hin kontinuierlich zu begleiten. Die Frage, ist, ob und wie sie diese Chance nutzt.
Diese Frage läßt sich in folgende Unterfragen auffächern:

Ist die Organisationsstruktur der Militärseelsorge besonders geeignet, Kritische Solidarität wahrzunehmen - wie von Mutius meint - oder verhindert sie diese? (48).

Hat die Bundeswehr als Adressat das Konzept der Kritischen Solidarität akzeptiert? (49).

Hat die Militärpfarrerschaft als ganze oder in ihrer Mehrheit dieses Konzept akzeptiert oder blieb dies ein Spezifikum für einige wenige? (5o).

Hat die Militärseelsorge die geistige Kraft, dieses Konzept zu realisieren oder ist sie damit überfordert? (51).

Gelingt der Militärseelsorge jeweils der Schritt in die Konkretion, oder bleibt sie in pauschalen und dadurch unverbindlichen Deklamationen stecken? (52).

7.00 Der Lebenskundliche Unterricht als Freiraum der Kirche innerhalb der Bundeswehr

7.10 "Die evangelische Militärseelsorge genießt in der Bundeswehr die ihr durch den Militärseelsorgevertrag garantierte Unabhängigkeit in vollem Umfang, sowohl theoretisch wie praktisch, formal und inhaltlich" (1).

Dies stellt Albrecht von Mutius 1962 lapidar fest, ohne wenn und aber. Dies gilt für ihn auch für den Lebenskundlichen Unterricht. Er sieht hierin eine vom Staat zur Verfügung gestellte leere Form:

> "Was substantiell in diese leere Form hineingegossen wird, das ist Sache der Kirche. Bisher hat der Staat in keiner Weise versucht, der Kirche hier irgendwelche Vorschriften zu machen" (2).

7.11 Gegenüber der kirchlichen Öffentlichkeit wird diese Unabhängigkeit immer wieder betont. Für A. von Mutius ist dies gerade das Besondere der modernen Militärseelsorge, daß sich hier in Staat und Kirche "zwei Größen mit je eigenem Auftrag in Unabhängigkeit gegenüberstehen" (3). Ähnlich äußert sich Militärbischof Kunst 1965 in seinem Rechenschaftsbericht vor der EKiD-Synode. Weil die politische Führung die Gefahr des Machtmißbrauchs gekannt habe, wollte sie

> "in der Bundeswehr eine charaktervolle Kirche als Gegenüber, nicht eine Kirche, die vor der staatlichen Gewalt kuscht wie ein Schoßhündchen. Der Staat hat seine im Vertrag gegebenen Zusagen erfüllt. Ich würde etwas versäumen, spräche ich der zivilen wie militärischen Führung der Bundeswehr nicht den Dank aus, daß sie nicht nur formal, sondern in redlicher Gesinnung den freien Raum für den kirchlichen Dienst gewährte" (4).

In diesen Äußerungen ist zwar nicht expressis verbis vom Lebenskundlichen Unterricht die Rede. Sie beziehen sich auf die gesamte Arbeit der Militärseelsorge. Doch zeigt die Lektüre dieser Vorträge, daß der Lebenskundliche Unterricht immer mitgemeint ist.

7.12 Auch für den neuen Militärbischof Dr. Sigo Lehming ist "Freiraum" eine zentrale Kategorie. Der Soldat, der eingebunden ist in allerlei Zwänge, brauche einen voraussetzungslosen "Freiraum", in dem er "er selbst sein kann mit seinem Glück und seiner Schuld" (5). Militärseelsorge sei ein solcher Freiraum, auch ohne inhaltliche Ausfüllung. Aber sie fülle ihn auch inhaltlich aus:

> "Denn in diesen Freiräumen geht es nicht um nichts, sondern im Interesse von Bildung um die Herausbildung von Norm-, Sinn- und Zielvorstellungen, von sozialen Übereinkünften über das, was diese Gesellschaft und ihren Gruppen wichtig und unwichtig ist, was unter uns gelten soll und wie wir heute und morgen miteinander leben wollen" (6).

> "... Ich habe zunehmend den Eindruck gewonnen, daß dieser Staat seinem eigenen Selbstverständnis nach gar nicht anders kann, als solche im echten Sinne staatsfreien Freiräume bei sich selbst zu fordern, damit er leben kann ..., weil dieser Staat gerade darin seine eigene Würde findet, daß er seinen Bürgern unkontrolliert solche Freiräume zuzugestehen wagt" (7).

7.13 Ich hatte darauf hingewiesen, daß der Lebenskundliche Unterricht innerhalb der Arbeitsbereiche des Militärpfarrers eine Sonderstellung einnimmt. Er fällt nicht unter die Bestimmungen des Militärseelsorgevertrages, sondern hat in der ZDv 66/2 eine eigene rechtliche Grundlage. Er ist ein Unterricht im staatlichen Auftrag; er ist staatlich stärker reglementiert; die Militärseelsorge ist an bestimmte von der Bundeswehr gegebene Inhalte und Ziele gebunden (8). So entspricht das Selbstverständnis der Militärseelsorge, ein Freiraum der Kirche innerhalb des militärischen Gefüges zu sein, zwar den Intentionen des Militärseelsorgevertrages und gilt für Gottesdienst, Abendmahl und Seelsorge. Es entspricht aber nicht den in der ZDv 66/2 festgelegten Grundlagen des Lebenskundlichen Unterrichts. Dieser Unterschied wird hier nicht mehr gesehen.

7.20 Die Entwicklung scheint die These, daß Militärseelsorge auch im Lebenskundlichen Unterricht einen freien Raum zur freien Arbeit habe, zu bestätigen:

7.21 Militärbischof Kunst berichtet 1965 von Schwierigkeiten auf der Ebene der Kommandeure, die

> "noch den Zweiten Weltkrieg mitgemacht haben, also in den früheren Auffassungen der Militärseelsorge in der Armee erzogen sind... Ein hohes Verdienst ... haben die zivilen und militärischen Führungskräfte in der Bundeswehr. Sie haben unermüdlich und unzweideutig die Truppe belehrt und mit Klarheit durchgesetzt, daß die Eigenständigkeit der Militärseelsorge in allen ihren Äußerungen bis hin zum Schrifttum respektiert wurde" (9).

So werden auch die für Pfarrer bestimmten Vorbereitungshefte und das zu den einzelnen Monatsthemen gehörige breitgestreute Verteilschrifttum von den beiden Kirchenämtern in eigener Verantwortung - d.h. ohne Gegenzeichnung des Ministeriums - herausgegeben (10).

7.22 Zwar werden die Monatsthemen in Abstimmung zwischen den Kirchenämtern und dem Verteidigungsministerium festgelegt. Doch läßt sich hier keine Engführung - etwa aus politischen Rücksichten - erkennen. Es wird behandelt, was für Soldaten interessant, aktuell und wichtig

sein könnte (11). So sagt Bischof Kunst schon 1965 im Blick auf die breite Themenstreuung, es habe keine "bösen Tabus gegeben, was Sie aus dem Katalog der im Lebenskundlichen Unterricht und vor allem in den Offizierarbeitsgemeinschaften abgehandelten Themen leicht erkennen können" (12). Doch sind die meisten Themen sehr allgemein gehalten. Sie lassen sich in die verschiedensten Lebensbereiche hinein konkretisieren und mit verschiedensten Zielvorstellungen verbinden. So besagt die Wahl eines Themas noch nichts über das, was im Unterricht geschieht. Es könnte innerhalb dieser Themen durchaus tabuisierte Bereiche gegeben haben. Eine Kontrolle dieses Unterrichts durch militärische Vorgesetzte aber gibt es nicht und hat es nicht gegeben (13). Auch die Reglementierungen der ZDv 66/2 sind nicht wirksam geworden (14).

7.23 1971 bestätigt der damalige Verteidigungsminister Helmut Schmidt die Unabhängigkeit der Militärseelsorge:

> "Die Vorkehrungen des Staates, die er hier eingerichtet hat, öffnen den Militärseelsorgern lediglich die Tür zu den Menschen in der Bundeswehr. Was die Seelsorger, die durch diese Tür gehen, mit dem Raum, der ihnen geöffnet wird, anfangen, ist ihre Sache und die Sache der Menschen, die auf sie warten oder die nicht auf sie warten. Ich denke, was den Staat angeht, wird das auch in Zukunft so bleiben" (15).

7.24 1974 sagt Verteidigungsminister Leber vor dem Gesamtkonvent der evangelischen Militärpfarrer:

> "Die Militärseelsorge ist keine Institution der Bundeswehr, sondern Militärseelsorge ist eine Institution der Evangelischen Kirche zur Seelsorge in der Bundeswehr... Der Raum, in dem Sie wirken, ist vom Gesetz eröffnet. Es ist Ihre Sache, Ihre Tätigkeit und die Erfüllung Ihrer Aufgaben in dem vom Gesetz und Recht gegebenen Raum frei zu bestimmen. Deshalb kann es auch nicht meine Aufgabe sein, ... hier über Fragen der Militärseelsorge ... zu reden."

So spricht der Minister statt dessen über das militärische Kräftepotential in Ost und West, über Strategie, Wehrtechnik und Beschaffung (16).

7.30 Bedingt durch die starke Fluktuation hat sehr bald die Mehrzahl der Militärpfarrer die Diskussion der Anfangsphase nicht mehr erlebt. Der nachrückenden Pfarrerschaft aber ist ihre Unabhängigkeit auch im Bereich des Lebenskundlichen Unterrichts selbstverständlich. Sie nutzen die organisatorischen Möglichkeiten der ZDv 66/2, ohne sich an deren Zielvorstellungen zu binden. Diese Unabhängigkeit wird für das Selbstverständnis vieler Pfarrer zur Bedingung dieses

Unterrichtes und zu seinem Proprium. Nur unter dieser Bedingung waren sie überhaupt bereit, Militärpfarrer zu werden. Einen in irgendeiner Weise von der Bundeswehr kontrollierten Unterricht hätten sie nicht übernommen.

> "Der Lebenskundliche Unterricht als Ort des freien Gesprächs ... ist nur möglich und fruchtbar, wenn der Gesprächsleiter außerhalb der Hierarchie steht, unabhängig ist und doch dazu gehört" (17).

7.40 Faßt man diese Stimmen zusammen, so scheint es zwischen Bundeswehr und Militärseelsorge in bezug auf den Lebenskundlichen Unterricht keine Probleme mehr zu geben: Die Militärseelsorge hat hier einen Freiraum, den sie nach ihren eigenen Intentionen ausfüllen kann. Diese Stimmen decken sich jedoch nicht mit den in Abschnitt 6.40 vorgestellten Materialien, die von starken Spannungen, unkritischer Solidarisierung, Resignation und Konfrontation sprechen.

Ich werde im folgenden den Grund für diese Diskrepanz aufzeigen und gehe davon aus, daß die Militärseelsorge nicht irgendeinen Freiraum beansprucht, sondern einen Freiraum Kritischer Solidarität mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen. Inwieweit hat die Bundeswehr dies akzeptiert?

7.50 So weit schriftliche Quellen vorliegen, identifiziert sich Wolf Graf von Baudissin am weitesten mit dem Konzept der Kritischen Solidarität. Andererseits aber zieht er der Militärseelsorge Grenzen, die sie gerade im Namen dieser Kritischen Solidarität nicht akzeptieren darf.

7.51 In seinen "Gedanken zur evangelischen Militärseelsorge in der Bundeswehr" von 1967 weist er den Militärpfarrern einen weiten und für die Bundeswehr sehr wichtigen Themenbereich zur Bearbeitung zu (18):

> "Ein zentrales Thema ist der Umgang mit Macht und Gewaltmitteln. Er umspannt ein weites Gebiet, das bei dem oft beträchtlichen Einfluß auf Kameraden beginnt und über die Disziplinargewalt, die Befehlsbefugnis von Vorgesetzten aller Art, die Handhabung von Waffen und Gerät während der Ausbildung bis zu deren Einsatz gegen Menschen im Kriege reicht. Dabei handelt es sich immer um Überwindung von Widerstand, um Unterwerfung, um Selbstbehauptung, um Legitimation, Inhalt und Grenzen von Macht und Gewalt. ... auch die unkontrollierte Freude am Funktionieren, die heute fast gleichbedeutend ist mit sittlicher Resignation vor der technischen Automatik, ist nicht weniger bedenklich, weil sie den skrupellosen, maximalen Macht- und Gewalteinsatz nahelegt.

> Die Kirche ... kann nicht zu dem berühmten guten Gewissen verhelfen für jedes Befehlen und Gehorchen, wenn sich dieses nur vordergründig von der Sache und dem Auftrag her ableiten läßt... Sie muß die Gewissen schärfen, statt sie zu beunruhigen. Dies kann zu schweren Konflikten zwischen Kirche und Staat, zwischen Militärgeistlichen und Soldaten, zwischen Christen als Untergebenen und ihren Vorgesetzten führen. Auch dazu hat die Kirche etwas zu sagen" (19).

Baudissin verweist auf Eid und Gelöbnis, auf das Problemfeld "Vaterland" und die damit gegebenen Konflikte. Die Erkenntnis, daß alle Menschen - auch der Gegner - Mitgeschöpfe und Kinder Gottes seien, befreie von Gegenideologien, führe zur Relativierung des eigenen Standpunktes und verwehre ein Freund-Feind-Denken. Der neue Führungsstil fordere Erziehung zur Mündigkeit. Der Militärpfarrer könne "den Weg zu einer gewissenhaften, die Menschenwürde wahrenden Entscheidung mit den Offizieren" durchdenken; er könne darüber hinaus dem Soldaten helfen "bei der Suche nach dem rechten Verhältnis zur Umwelt und schließlich zu seinem Beruf" (2o). So seien Vorgesetzte häufig überfordert und verunsichert durch die Unübersichtlichkeit und Kompliziertheit des modernen Lebens. Das führe zu einer Glorifizierung der Vergangenheit. Der Militärpfarrer solle hier entmythologisieren und dem Soldaten helfen, "die Gegebenheiten und Notwendigkeiten von heute im Lichte des Gebotes der Nächstenliebe und der Ehrfurcht vor der Wirklichkeit als Abschnitt der Heilsgeschichte zu sehen" (21).

Zusammenfassend gilt:

> "Auf dieser Suche nach neuem Selbstverständnis, Ethos und Stil begleitet die Militärseelsorge den Soldaten. Sie wird und darf keine Lösungen vorschreiben. Doch ist ihr Beitrag überall notwendig, wenn es um das Menschenbild geht - an ihm scheiden sich die Geister bei der Antwort auf fast alle der hier gestellten Fragen" (22).
>
> "Es versteht sich von selbst, daß ein Militärpfarrer mit gleicher Unbefangenheit einem Bejaher wie einem Verneiner des Dienstes mit der Waffe ... als ernsthafter Gesprächspartner zur Verfügung steht" (23).

Hier wird zunächst deutlich, daß sich die Baudissin'schen Vorstellungen mit dem Konzept der "Kritischen Solidarität" decken: Die Militärseelsorge soll Stellung nehmen zu allen für Soldaten relevanten, individual-, berufs- und gesellschaftsethischen Problemen. Dies soll in Seelsorge und Gottesdienst, besonders aber im Lebenskundlichen Unterricht und in den Lebenskundlichen Arbeitsgemeinschaften der Offiziere geschehen, die er für besonders wichtig hält (24). Der

Militärpfarrer soll sich den Soldaten nicht kritiklos anpassen, sondern sie kritisch in Frage stellen. Den sich daraus ergebenden Konflikten dürfe er nicht ausweichen.

7.52 Andererseits setzt Baudissin der Militärseelsorge feste Grenzen:

> "Sie begleitet die Christen in Uniform mit Rat und Tat, Wort und Sakrament und hilft auf solche Weise gewiß auch manchem, der kein Glied der Gemeinde ist; sie kann sogar - als Kirche oder durch den Mund des Pfarrers - in bestimmten Fällen warnend ihre Stimme erheben. Doch ist es weder ihre Aufgabe, sich gegen ablehnende militärische Vorgesetzte durchzusetzen, noch gegenüber einer gefährlichen Führungstendenz. So gewiß es ihr Auftrag ist, immer wieder den Weg zu weisen, so wenig kann sie verantwortlich sein für die innere Entwicklung der Bundeswehr. Diese Selbstbeschränkung behindert nicht ihren Dienst am einzelnen, der ihres Beistandes in Einheiten mit ungutem Klima besonders bedürftig ist ... Ließe sich (die Kirche) staatliche Aufgaben zuschieben oder übernähme solche, um Schlimmeres zu verhüten, gäbe sie sich selber auf; sie spräche ohne Vollmacht" (25).

Für Baudissin ist die Bundeswehr allein eine Sache des Staates. Der Staat tut gut daran, auch die Meinung der Kirche zu hören. Aber allein der Staat, konkret: die Bundeswehr - noch konkreter: der einzelne Offizier in seinem jeweiligen Verantwortungsbereich entscheidet, ob und welche Konsequenzen daraus gezogen werden. Nur er ist für das verantwortlich, was in der Bundeswehr geschieht. Kommt es trotz kirchlicher Mahnungen zu gefährlichen, das heißt inhumanen Führungstendenzen, so hat die Militärseelsorge das hinzunehmen. Sie hat dann Wunden nicht mehr zu verhindern, sie hat sie nur noch zu verbinden.
Die Rollenverteilung ist klar: Der Staat, konkret: der einzelne Vorgesetzte ist der Souverän; die Kirche, konkret: der einzelne Militärpfarrer ist - je nach Lage - Hofnarr oder Tröster.

7.53 Man soll den Einfluß von Hofnarren auch dann nicht unterschätzen, wenn er nur schwer nachweisbar ist: Er spricht aus, was andere verschweigen; er kritisiert, wo andere aus Korpsgeist und Kameraderie zustimmen; er wagt es, den Finger auf offene Wunden zu legen; er sagt den Betriebsblinden und Eingefahrenen Überraschendes, Neues, Beunruhigendes. Es wäre zu prüfen, ob und inwieweit dies durch die evangelische Militärseelsorge geschehen ist und geschieht.

Doch widerspricht es dem Wesen Kritischer Solidarität, Fehlentwicklungen, strukturelle und individuelle Pathologien (um mit Georg Picht zu reden) aufzuzeigen und sich damit zu beruhigen, daß man's gesagt hat. "Kritische Solidarität" heißt ja gerade nicht, als Un-

beteiligter in eine Gruppe hineinzukritisieren, sondern heißt immer auch: solidarisch sein. Das heißt konkret: in dieser Gruppe und für diese Gruppe ein Stück Verantwortung übernehmen. So wird Militärseelsorge "gefährliche Führungstendenzen" nicht hinnehmen dürfen, sondern müßte dagegen angehen und die sich daraus ergebenden Konflikte durchstehen. "Schlimmeres zu verhüten" dürfte nicht nur eine staatliche, sondern auch eine kirchliche Aufgabe sein. Dies ist keine Frage der Legitimierung, es ist eine Frage nach den realen Einflußmöglichkeiten der Militärseelsorge innerhalb der Bundeswehr.

7.54 Kritische Solidarität darf sich auch nicht - wie Baudissin meint - in der Anrede an den einzelnen erschöpfen - so wichtig dies auch ist.

> "Es kann gewiß nicht Sache der Militärseelsorge sein, die Bundeswehr - insbesondere die Offiziere - in großen Erziehungsprogrammen aufzuklären und auf den rechten Weg zu bringen. Eine solche Führungsaufgabe widerspräche dem kirchlichen Auftrag und verwechselte staatliche mit kirchlichen Kompetenzen. Kirchliche Arbeit wendet sich im Rahmen der christlichen Gemeinde zuallererst an den einzelnen" (26).

In hierarchisch gegliederten Großorganisationen wie der Bundeswehr hat der einzelne Vorgesetzte und Untergebene zwar einen Bereich eigener Gestaltungsmöglichkeiten. Er ist aber zugleich eingefügt in ein System allgemeiner Zwänge. Wenn Seelsorge nicht nur trösten, sondern etwas bewirken will, so muß sie nach Georg Picht "die Krisenherde entdecken, aus denen die Pathologie der gesamten Gesellschaft und damit auch das Verhalten des einzelnen sich erklärt" (27). Sie darf den einzelnen aber mit dieser Diagnose nicht allein lassen, sondern muß überlegen, wie Abhilfe möglich ist. Sie muß überlegen, was in welche Richtung geändert werden soll und wo hierfür im militärischen Bereich die Entscheidungskompetenz liegt. Im Rahmen einer gezielten Strategie müßte sie auf allen in Frage kommenden militärischen Führungsebenen ihre Einflußmöglichkeiten ausnutzen, damit Änderung geschieht. Dagegen führt in einer auf Befehl und Gehorsam gegründeten Großorganisation der isolierte Appell an den einzelnen in die weithin berechtigte Resignation, daß man alleine nichts dagegen machen könne.

> "Wo Gewalt durch Strukturen wirkt und den Charakter struktureller Gewalt annimmt, muß auch die Liebe durch Strukturen wirken und, wenn der Ausdruck gestattet ist, den Charakter struktureller Liebe annehmen" (28).

Anders ausgedrückt: Die Anrede an den einzelnen muß ergänzt werden durch eine auf allen Führungsebenen wirkende Lobby der Humanität.

Der Begriff "Lobby" allerdings assoziiert Undurchsichtiges, Manipulatives, Einsatz illegitimer Machtmittel u.ä. Dies ist hier nicht gemeint. Im Sinn der Kritischen Solidarität kann es nur um ein offenes Gespräch über konkrete Gravamina gehen, bei dem die Militärseelsorge auf allen Führungsebenen ihre Vorstellungen einbringt und der Kritik aussetzt. Dies setzt einen ungestörten Kommunikationsfluß und gemeinsame Abstimmung im Gesamtkorpus der Militärseelsorge voraus.

7.60 Wolf Graf von Baudissin will der Militärseelsorge einen Freiraum gewähren, in dem auch die zentralen berufs- und gesellschaftsethische Fragen in Kritischer Solidarität besprochen werden können. Er begrüßt es, wenn von diesem Freiraum aus auch kritische und verunsichernde geistige Aktivitäten in die Bundeswehr hineinwirken. Dabei sind seine Gedanken zur Militärseelsorge untrennbar verbunden mit dem von ihm vertretenen Reformkonzept der "Inneren Führung".
Er weiß aber selbst:

> "Die Leitgedanken der Reform wurden bisher nicht allgemein verbindliche Norm; ihre Institutionen und Regelungen bleiben umstritten. Das wird niemanden wundern, der die Mächtigkeit bestimmter Traditionen kennt" (29).

Das in Abschnitt 6.40 vorgelegte Material zeigt, daß die Baudissin'schen Vorstellungen über Militärseelsorge nicht die allgemeine Haltung innerhalb der Bundeswehr widerspiegeln, daß hier noch andere Traditionen lebendig sind:

7.61 Hierzu ein weiteres Beispiel aus der militärischen Führungsspitze (30). Auf Initiative von Militärbischof Kunst bildete die Evangelische Studiengemeinschaft in Heidelberg 1959 eine Kommission aus unabhängigen renommierten Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen. Sie sollte eine wissenschaftliche Analyse der politischen und gesellschaftlichen, später auch der religiösen und kirchlichen Situation der Bundeswehr erstellen, denn

> "ohne präzise Kenntnis der gesellschaftlichen, der politischen und der militärischen Bedingungen, welche das äußere und innere Gefüge der Bundeswehr tatsächlich bestimmen, kann es nicht gelingen, Auftrag, Möglichkeiten und Grenzen einer künftigen Militärseelsorge zu umreißen" (31).

Trotz vorher gegebener Zusagen verweigerte Verteidigungsminister Strauß dieser Kommission jeglichen Zugang zu direkten Informationen aus der Bundeswehr. Es gelingt dem Militärbischof nicht, den Minister

zu einer Revision dieser Entscheidung zu bewegen.

> "Die Kommission konnte sich dem Eindruck nicht entziehen, daß das Verhalten des Ministers und seines Ministeriums für die Klärung der Frage nach dem Verhältnis der Bundeswehr zur Demokratie, der Bundeswehr zur Wissenschaft und der Bundeswehr zur Militärseelsorge einen nicht unbedenklichen Beitrag geleistet hat" (32).

7.62 Wolf Graf von Baudissin schreibt, daß manche Vorgesetzten die kritische Infragestellung scheuen und statt dessen einfache bestätigende Formeln wünschen:

> "Das Gefühl, den Anforderungen nur unvollkommen gerecht zu werden, hat zu einer Überempfindlichkeit gegenüber jeder Kritik geführt und zu einer Abwehrhaltung gegen alles, was die Unübersichtlichkeit und Kompliziertheit des modernen Lebens angeblich verschuldet" (33).

Von daher kommt auch die Sorge, daß Soldaten durch kritische Fragen verunsichert werden und Unruhe in die Bundeswehr tragen könnten (34).

Manche möchten darum den Lebenskundlichen Unterricht auf jene individualethisch/seelsorgerlichen Bereiche begrenzen, in denen sie selbst unsicher sind und die sie gerne dem Pfarrer überlassen. So wird die Meinung Baudissins, Militärseelsorge sei an den einzelnen gewiesen, zwar aufgenommen, aber ohne dessen kritische Intention. Der Lebenskundliche Unterricht hätte dann Ventilfunktion: Der Soldat kann offen über seine persönlichen Schwierigkeiten in und außerhalb der Kaserne sprechen. Aus dem Lebenskundlichen Unterricht als Freiraum Kritischer Solidarität würde eine aus dem übrigen Alltag ausgegrenzte Stunde mit dem Pfarrer, in der man "Dampf ablassen kann" oder sich über allerlei individuelle Probleme unterhalten.

Militärseelsorge wäre nicht mehr Gesprächspartner für die relevanten berufs- und gesellschaftsethischen Fragen, sondern wäre in den für die Bundeswehr selbst wenig relevanten Privatbereich abgeschoben und nähme hier eine Entlastungsfunktion wahr (35).

7.70 Dieser Abschnitt stellte Stimmen aus Militärseelsorge und Bundeswehr vor, die bestätigen, daß Militärseelsorge auch im Lebenskundlichen Unterricht einen freien Raum zur freien Arbeit habe. Demnach scheint es hier keine Probleme zu geben. Andere dagegen berichten von starken Spannungen, Resignation und Konfrontation und, daß ihre Arbeit dadurch blockiert werde.
Der Grund für diese Diskrepanz: Zwar ist die Bundeswehr grundsätzlich bereit, der Militärseelsorge einen solchen Freiraum zu ge-

währen. Hier gibt es weder direkte Eingriffe, noch einengende Reglementierungen. In dieser Hinsicht hat der Militärpfarrer in der Tat ein freies Arbeitsfeld. Doch haben Bundeswehr und Militärseelsorge jeweils verschiedene Vorstellungen über die Ausfüllung dieses Freiraums:

Für die evangelische Militärseelsorge bedeutet dies einen Freiraum Kritischer Solidarität mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen.

Äußerungen von militärischer Seite, die dieses Konzept voll und ganz gegenzeichnen, habe ich nicht gefunden.

Wolf Grad von Baudissin akzeptiert den Grundansatz und die Inhalte Kritischer Solidarität, setzt der Militärseelsorge aber zu enge Grenzen bei der Ausübung.

Manche scheuen die kritische Infragestellung überhaupt und wünschen eine sich mit ihnen einseitig solidarisierende Militärseelsorge (36).

Manche möchten diesen Unterricht eher auf den individualethischen Bereich begrenzen.

Obwohl seit vielen Jahren Lebenskundlicher Unterricht gehalten wird, gibt es noch keine repräsentative empirische Untersuchung über Meinung, Einstellung und Verhalten der Soldaten in bezug auf diesen Unterricht (37). So kann sich auch diese Studie nur auf eine Summe subjektiver Erfahrungen von Militärpfarrern stützen, die nur schwer verifizierbar sind und auf nicht repräsentative schriftliche Quellen.

Die in Abschnitt 6.50 gestellte Frage, inwieweit die Bundeswehr das Konzept der Kritischen Solidarität akzeptiert hat, läßt sich bisher nicht eindeutig beantworten.

8.00 Eine andere Konzeption: Lebenskundlicher Unterricht als Amt des barmherzigen Samariters und Hilfe zur Standortgewinnung

8.01 Die Konzeption des Lebenskundlichen Unterrichts ist im wesentlichen durch Albrecht von Mutius bestimmt worden. Daneben hat Konrat Weymann einen eigenständigen Beitrag geliefert, den ich im folgenden vorstelle (1):

8.10 Im Unterschied zu A. v. Mutius begründet Konrat Weymann diesen Unterricht nicht im Missionsauftrag der Kirche (vergl. Abschnitt 4.16), sondern in ihrem diakonischen Auftrag, im "Amt des barmherzigen Samariters" (2). Später setzt er sich ausdrücklich von der Mutius'schen Konzeption ab:

> "Die Feststellung in den 10 Thesen zum Lebenskundlichen Unterricht, daß dieser Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils sei, ist in dieser Form jedenfalls ein Interpretationsversuch, der an dem Auftrag vorbeigeht..." (3).

8.2x Der Staat erwarte vom Lebenskundlichen Unterricht eine "grundsätzliche Hilfe zur Standortgewinnung". In unserer besonderen geschichtlichen Lage könne aber nur die Kirche diese Erwartung erfüllen, und sie tue dies, weil sie für diesen Staat mitverantwortlich sei (4). Da für Weymann staatliche und kirchliche Grundkonzeptionen im wesentlichen identisch sind, kann ein solcher Unterricht auch nicht chamäleonhaft wirken (5).

8.30 Auch Konrat Weymann will keine privatisierende Engführung. Der Lebenskundliche Unterricht ist für ihn "Erwachsenenbildung in den Bereichen a) der Berufswelt, b) der gesellschaftlichen Bezüge, c) des privaten Lebensbereichs" (6).
Bei aller Bereitschaft, auf die Erwartungen des Staates einzugehen, könne dies nur in "kritischer Nüchternheit" (7) geschehen. Auch ihm sind die Freiheit von staatlichen Eingriffen und die theologische Bindung unabdingbar, denn es sei

> "deutlich, daß solcher Unterricht am Schnittpunkt von Glaubensgrund und welthafter Existenz vom Staat weder nach Inhalt noch Form, sondern allein vom Herrn des Glaubens her bestimmt sein kann" (8).

Gerade er hat Kritische Solidarität auch in seinen Veröffentlichungen immer wieder beansprucht und durchgehalten (9).

8.40 Hauptaufgabe der Militärseelsorge ist für ihn nicht der Lebens-

kundliche Unterricht, sondern die Bildung mündiger Gemeinden, sind Gottesdienste, Sakramentsfeiern, Aussprachekreise, Bibelarbeiten, Seelsorge (1o). Der Ansatz vom barmherzigen Samariter her legt es auch nahe, diesen Unterricht wieder aufzugeben, wenn andere ihn übernehmen können. Dann könnte sich Militärseelsorge stärker der eigentlichen Gemeindearbeit zuwenden.

.00 Überfordert der Lebenskundliche Unterricht die Pfarrer?

.10 Der Lebenskundliche Unterricht ist mit anderen kirchlichen Unterrichtsaktivitäten immer nur partiell vergleichbar und stellt den Pfarrer darum vor neue Probleme:

.11 Er hat andere Voraussetzungen als kirchliche Jugend- oder Gemeindekreise, bei denen ein bestimmtes kirchliches oder auf die Thematik oder die jeweilige Gruppe bezogenes Interesse vorausgesetzt werden kann. Zu diesem Unterricht kommen eine Minderheit kirchlich Interessierter, viele, die in ihrem Verhältnis zur Kirche indifferent sind und einige, die Kirche ablehnen. Die Gruppen sind bei Zeit- und Berufssoldaten in der Regel, bei Wehrpflichtigen manchmal überkonfessionell zusammengesetzt.

.12 Vom Religionsunterricht unterscheiden ihn die inhomogeneren Bildungsvoraussetzungen. In derselben Gruppe können Hilfsarbeiter, Facharbeiter, Angestellte, Abiturienten und Studenten der verschiedensten Fachrichtungen, Großstädter und Dorfbewohner sitzen. Dies bedeutet zugleich eine sehr verschiedene soziokulturelle Prägung.
Andererseits ist die berufliche Situation homogener; alle sind Soldaten. Doch können Einstellung und emotionale Bindung hierzu zwischen Wehrpflichtigen und Zeitsoldaten sehr kontrovers sein.

.13 Ähnlich wie der Unterricht in Internaten und Anstalten trifft er auf Gruppen, die auch außerhalb des Unterrichtes zusammen leben. Aber hier handelt es sich um eine kasernierte Zwangsgemeinschaft besonderer Prägung mit einem eigentümlichen Geflecht von Unterordnung und Abhängigkeiten. Die dadurch entstehenden Emotionen, Aggressionen, Ängste und Blockierungen wirken auch in den Unterricht hinein.

.14 Wer aus der kirchlichen Arbeit kommt, ist geneigt, seinen bisherigen Unterrichtsstil auch auf diesen Unterricht zu übertragen. Hier aber hat er nicht mit Jugendlichen, sondern mit Erwachsenen zu tun, die sich zum Teil bereits beruflich qualifiziert haben, erhebliche Verantwortung tragen, einen erheblichen Fundus an Fach- und Allgemeinwissen mitbringen oder mitzubringen meinen. Die oft unbewußt einge-

nommene Lehrerrolle müßte einem partnerschaftlichen Umgang auch dann weichen, wenn es sich formal um Unterricht handelt.

9.15 Die Themenstreuung ist breiter, als sie sonst einem einzelnen Unterrichtenden zugemutet wird (1). Der Pfarrer müßte sehr viel wissen. Während sich der schulische Religionsunterricht für längere Zeiträume auf ein Thema konzentrieren kann, soll der Militärpfarrer in jedem Monat Neues behandeln.
Daß jedes Théma auch eine besondere didaktisch/methodische Aufbereitung erfordert, dürfte klar sein (2).

9.20 Die Frage, ob Militärseelsorge diese unterrichtlichen Probleme bewältigt habe, wird zunehmend gestellt. Sie versucht, diese Probleme durch Pfarrerfortbildung zu lösen.

9.21 1957 - bei der obligatorischen Einführung des Lebenskundlichen Unterrichtes - bestätigt das Evangelische Kirchenamt, daß "er sicher auch methodisch und inhaltlich schwierig" sei. Gerade die methodische Frage "ist nicht nur nebensächlich zu betrachten". Den Pfarrern werden einige Bücher über Gesprächsführung empfohlen und die Zentrale Dienstvorschrift "Methodik der Ausbildung" (3).

Die ZDv 66/2 "Lebenskundlicher Unterricht" von 1959 appelliert an "die freie und freudige Mitarbeit des einzelnen" (4) und ergänzt diesen deklamatorischen Appell durch einen Hinweis auf die ZDv 3/1:

> "Für die Methode des Lebenskundlichen Unterrichts sind die Richtlinien zu beachten, die für den Unterricht in der Truppe gelten. Die Art des Unterrichts soll das Lehrgespräch, die Aussprache (Diskussion) oder auch Gruppenselbstarbeit sein. Kurzfilme können ergänzen. Längere Vorträge sind ungeeignet" (5).

9.22 Schon 1962 fragt Albrecht von Mutius,

> "ob wir als Kirche uns mit einer solchen Aufgabe nicht übernommen haben, d.h. ob unsere Theologie, die häufig in den herkömmlichen Denkstrukturen der Unterscheidung von Individual- und Sozialethik und der Trennung von Glaubens- und Lebensfragen steckenbleibt, dieser uns durch die Gegenwart gestellten Aufgabe gewachsen ist. Die Militärseelsorge ist sozusagen zwangsläufig da hineingestellt und manches, was vielleicht kritisch über ihre Versäumnisse und ihr Versagen gesagt werden könnte, ist im Grunde nur ein Zeichen dafür, wie wenig wir als Gesamtkirche gerade diese entscheidenden Fragen theologisch bewältigt haben" (6).

Bleibt die Frage nach der theologischen Bewältigung auch offen, so bemüht sich die Militärseelsorge "die Erkenntnis der modernen Pä-

dagogik, insonderheit der Gruppenpädagogik, aufzugreifen", und zwar durch Zusammenarbeit mit anderen kirchlichen Arbeitszweigen(7).

Hartmut Heinrici meint 197o, daß dieser Unterricht nicht nur theologische und methodische Probleme habe, sondern auch "ein hohes Maß an Kenntnis der Situation des heutigen Soldaten und der an ihn gestellten Forderungen" (8) voraussetze. Es fehle eine Bestandsaufnahme,

> "weil weder das Evangelische Kirchenamt für die Bundeswehr, noch die Militärgeistlichen neben den Tagesanforderungen die Kraft zur analytischen Bewältigung und zum weiterführenden Dialog mit der systematischen und praktischen Theologie einerseits, mit den pädagogisch-andragogischen Disziplinen sowie der Kommunikationsforschung andererseits und nicht zuletzt mit dem Militär (samt dessen wissenschaftlichen Disziplinen) aufbringen konnten (9).

Albrecht von Mutius räumt 197o ein: "Manche unserer Pfarrer sind für diesen Dienst nicht ausreichend zugerüstet" (1o). Für Hans von Seggern ist dies "vor allen Dingen eine Frage der 'Personalgestellung', also: welche Pfarrer eignen sich zur Weiterbildung, wie rüstet man sie zu?" (11).

9.25 Fortbildung geschah und geschieht in der Militärseelsorge in verschiedener Intensität bei den zumeist mehrtägigen Pfarrkonventen der einzelnen Wehrbereiche und ist dort abhängig von der Persönlichkeit des jeweiligen Wehrbereichsdekans und dessen Ambitionen. Das Kirchenamt versendet regelmäßig Arbeitshilfen (12) und versorgt die Pfarrer mit Büchern, von denen es sich einen Fortbildungseffekt verspricht.
Neu eingestellte Pfarrer hospitieren zumeist einige Zeit bei einem erfahrenen Standortpfarrer. Doch hält Hartmut Heinrici dies nicht für ausreichend:

> "Gerade die Hauptaufgabe des Lebenskundlichen Unterrichts erfordert eine differenzierte methodisch-didaktische und fachliche Übergangsausbildung" (13).

1971 schließlich errichtet die evangelische Militärseelsorge für ihre Pfarrer ein eigenes zentrales Fortbildungsinstitut in Friedewald, das sich zunächst schwerpunktmäßig mit dem Lebenskundlichen Unterricht befaßt (14).

9.30 Versucht die Militärseelsorge, die unterrichtlichen Probleme durch Arbeitshilfen und Fortbildung zu lösen, so bleibt die Frage offen,

ob dieser Unterricht in seiner gegebenen Konzeption überhaupt zu befriedigenden und überzeugenden Lösungen führen kann - ganz abgesehen von der Qualifikation der Unterrichtenden.

So meinen einige Militärpfarrer:

> "(Es) besteht bei der derzeitigen vielfältigen Themenpraxis häufig eine sachliche Überforderung des Pfarrers, was zu einem laienhaften Dilettantismus führt" (15).

Man könnte mit Hans-Dieter Bamberg ergänzen:

> "Bei dem hoffnungslosen Anspruch, als Seelsorger die ganze Welt zu interpretieren, kann das auch beim besten Willen nicht anders sein" (16).

9.40 Ich habe in diesem Abschnitt dargestellt, daß der Lebenskundliche Unterricht in mehrfacher Hinsicht ein Unterricht sui generis ist. Er hat eigene theologische und methodische Probleme und erfordert eine Intimkenntnis der Bundeswehr. Die Militärseelsorge hat versucht, die sich daraus ergebenden Probleme durch Arbeitshilfen und Fortbildung zu lösen.
Daraus ergeben sich folgende Fragen:

Sind die Arbeitshilfen effektiv genug, oder müßten hier neue Formen entwickelt werden?

Kann die Militärseelsorge die ganze Themenbreite unterrichtlich bewältigen, oder führt dies zu einer, auch durch Fortbildung nicht zu behebenden Überforderung der Pfarrer?

Was könnte und müßte Pfarrerfortbildung in bezug auf den Lebenskundlichen Unterricht leisten?

10.00 Die Reduzierung der Ziele: Lebenskundlicher Unterricht als Ort kirchlicher Kontaktpflege und allgemeiner Aussprache

10.10 Die Wirklichkeit des Lebenskundlichen Unterrichtes frustriert gegen Ende der 60er Jahre große Teile der Pfarrerschaft. Obwohl sie viel Zeit, Initiative und Phantasie in diesen Unterrichten investieren, erscheint die Bilanz jahrelangen Unterrichtens manchem eher negativ. Dies sind die Gründe:

10.11 Fast alle fühlten sich der dialektischen Theologie oder ihren Ausläufern verpflichtet (1). Ein Teil kam aus pietistischen Gruppen (2). Sie waren Militärpfarrer geworden, weil sie Gemeinde Jesu Christi bauen wollten und in der Bundeswehr ein Feld für volksmissionarische Aktivität sahen. Hierfür erwies sich der Lebenskundliche Unterricht je länger je weniger geeignet. Das Gespräch blieb im Vorfeld stecken und führte nicht zum Eigentlichen. Man besprach allerlei Interessantes, für die Soldaten vielleicht auch Hilfreiches. Es kam aber selten zur "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" und zu den erwünschten Konsequenzen: Aufbau von Soldatengemeinden und Bildung missionarischer Gruppen.

10.12 Weil der Lebenskundliche Unterricht über Jahre hin neben individualethischen auch gruppenspezifische und gesellschaftsethische Themen behandelte, erwarteten viele, daß sich innerhalb der Bundeswehr dadurch etwas ändere. Daß es zu einer Humanisierung des internen Betriebsklimas komme, daß Vorurteile abgebaut, starre Fronten aufgeweicht würden, daß Verständnis für den politischen Gegner wachse und sich demokratische und emanzipatorische Elemente verstärken. Die Frage, welchen Einfluß dieser Unterricht auf den geistigen Standort der Bundeswehr insgesamt hat, ist bis heute nicht beantwortet (3). In der Optik des einzelnen Standortpfarrers schien sich jedenfalls wenig oder nichts zu ändern. Sein Engagement schien folgenlos zu bleiben (4). Die Studie der bayerischen Militärpfarrer zeigt, daß er statt dessen häufig genug in eine unfruchtbare Kontrastellung und Vereinzelung geriet (5).

10.13 1965 weist Bischof Kunst darauf hin, daß bisher 750 000 evangelische Christen "durch unsere Soldatengemeinden gegangen sind" (6). Hartmut Heinrici meint 1970, daß alleine 1,5 Millionen Reservisten den Lebenskundlichen Unterricht kennengelernt haben (7). 1972 kommt Hans

von Seggern auf die Zahl von 4 Millionen Menschen, die bisher direkt und indirekt von der Militärseelsorge angesprochen worden sind und zählt auch die Familienangehörigen der Soldaten mit (8). Zwar ist unbestreitbar, daß Militärpfarrer in Lebenskundlichen Unterrichten, Gottesdiensten und Rüstzeiten viele Menschen erreichen, die sonst keine kirchlichen Kontakte mehr haben. Dennoch verschleiern diese Zahlenspiele die wirkliche Situation. So ergab eine interne Umfrage im Wehrbereich IV von 1969, daß nur etwa 78 % der Offiziere, 60 % der Mannschaften und 42 % der Unteroffiziere diesen Unterricht besuchen (9). Der hohe Anteil der Offiziere erklärt sich daraus, daß dieser Unterricht in der Regel als Lebenskundliche Arbeitsgemeinschaft im Rahmen der allgemeinen Offizierausbildung durchgeführt wird. Bei den Mannschaften ist zu bedenken, daß Rekruten in der Grundausbildung fast hundertprozentig teilnehmen. Dadurch wird das Bild für die übrigen Wehrpflichtigen natürlich ungünstiger.

So dürfen die großen Zahlen nicht darüber hinwegtäuschen, daß dieser für alle konzipierte Unterricht längst nicht mehr von allen frequentiert wird. Die Teilnehmerzahlen sanken trotz erheblicher Anstrengung der Militärpfarrer, insbesondere in der Gruppe der Unteroffiziere (1o).

Die Gründe für den Rückgang der Besucherzahlen lassen sich nur vermuten, da es auch hier keine repräsentativen Untersuchungen gibt:

10.13-1 Eine Umfrage der bayerischen Militärpfarrer Beer, Draesner und Seifert von 197o in ihren jeweils sehr verschieden strukturierten Seelsorgebezirken zeigt eine recht positive Einstellung der Soldaten zu diesem Unterricht:

> "Zirka 8o % der Befragten sind dafür, daß die Kirche im soldatischen Bereich tätig wird... Der Lebenskundliche Unterricht wird überwiegend besucht, sowohl weil er auf dem Dienstplan steht, als auch aus persönlichem Interesse. Vom LKU erwartet sich eine äußerste Mehrheit die Diskussion aktueller, politischer und gesellschaftlicher Probleme gegenüber allgemeinen Lebenshilfen und der kaum gefragten kirchlichen Information. Eine große Mehrheit wünscht sich keine spezifischen Glaubensthemen; eine nicht unwesentliche Anzahl wünscht Themen mit Glaubensinhalten" (11).

Die Befragung wurde von den Pfarrern selbst durchgeführt und nicht von neutralen Interviewern. Die Fragebogen wurden im Unterricht ausgefüllt, so daß sich gerade diejenigen nicht äußern konnten, die aus irgendwelchen Gründen nicht kommen können oder wollen.

Darum sind die Ergebnisse nur bedingt valide. Doch spiegeln sie eine allgemeine Erfahrung: Wo der Militärpfarrer genügend bekannt und beliebt ist, der Unterricht interessant gestaltet wird, eine offene Diskussion möglich ist und die Unterrichtsgruppen nicht zu groß sind, ist er für viele Soldaten attraktiv, und zwar unabhängig von ihrer sonstigen Einstellung zur Kirche. Dies wirkt sich dann - in gewissen Grenzen - auch in den Teilnehmerzahlen aus.

0.13-2 Der Unterricht bringt erhebliche organisatorische Probleme. Er stört den normalen Dienstablauf. Es ist für viele Vorgesetzte schwer, sich für diese Zeit aus ihrem Verantwortungsbereich zu lösen. Er muß in den allgemeinen Dienstplan eingepaßt werden. Hier ist der Pfarrer auf das Wohlwollen der Einheitsführer angewiesen. Auch während der Unterrichtszeit müssen viele Dienstposten besetzt bleiben. Dies gilt besonders für technische Verbände und deren Funktionspersonal. So ist ein Teil der Soldaten dienstlich unabkömmlich, manche halten sich dafür oder möchten diesen Eindruck erwecken (12).

0.13-3 Unter dem Deckmantel dienstlicher Unabkömmlichkeit kann sich ein allgemeines geistiges Desinteresse verbergen. Dies trifft nicht nur diesen Unterricht, sondern alle Bildungsbemühungen der Bundeswehr innerhalb und außerhalb des normalen Dienstablaufes.

0.13-4 Wichtig und nur schwer faßbar ist das jeweilige Binnenklima in den Kleingruppen und Kompanien. In manchen Einheiten geht man zum Lebenskundlichen Unterricht, in anderen Einheiten würde sich isolieren, wer "zum Pfarrer geht". Dies gilt besonders wieder für Unteroffiziere (13).

0.13-5 Der Lebenskundliche Unterricht wird als kirchlicher Unterricht verstanden. Für den Privatunterricht des Pfarrers aber fühlt sich mancher Vorgesetzte nicht mehr verantwortlich. Die dienstliche Notwendigkeit sieht er nicht ein. Zwar kommen viele Wehrpflichtige, weil sie ein Stück Abwechslung erwarten und gerne mitmachen. Der Anteil der längerdienenden Soldaten aber sinkt. Kriterien ihrer Teilnahme ist die individuelle Einstellung zur Kirche und das persönliche Verhältnis zum Militärpfarrer. So gerät ein Unterricht, der in die Breite wirken will, ins Abseits (14).

0.14 Zu den Negativa gehört auch der Rahmen, in dem dieser Unterricht

manchmal zu halten ist: So kann es schwierig sein, überhaupt Termine zu bekommen. Mitunter fehlen geeignete Unterrichtsräume. Besonders Rekrutengruppen sind oft zu groß für ein sinnvolles Unterrichtsgespräch. Eine Teilung ist wünschenswert, aber nicht immer möglich. Auch hat der Pfarrer nicht immer Zeit, die dadurch anfallenden zusätzlichen Stunden zu halten (15). Unterricht kann plötzlich ausfallen, der Pfarrer hat weite Wege umsonst gemacht. Er trifft Unterrichtsgruppen, die durch Nachtmarsch übermüdet sind und kaum zu motivieren. Er kann mit der Bundeswehr identifiziert werden, ihn trifft dann die emotionale Ablehnung mancher Wehrpflichtigen, die dadurch das Sachgespräch blockieren. Vereinzelt mag es auch Disziplinschwierigkeiten geben. Er macht die Erfahrung, daß nicht alle Themen interessieren. Er weiß nicht recht, wie er die immer neuen Themen in Unterricht umsetzen soll. Ihm fehlt Zeit zur gründlichen Vorbereitung.

Hinzu kommt, daß er in einem großen Seelsorgebezirk durch die große Zahl der Unterrichtsstunden stark ausgelastet ist. Er hat Zeit- und Terminschwierigkeiten, gerät in eine Streßsituation vor allem dann, wenn noch Vakanzvertretungen zu übernehmen sind, was in manchen Wehrbereichen häufig vorkommt (16).

10.20 Diese Situation führt zu einer Anpassung der Ziele an die Realität und damit zu einer Reduzierung dieser Ziele:

10.21 Für Bischof Kunst lagen 1958 die inhaltlichen Aspekte des Unterrichtes und seine innerkirchliche Bedeutung noch auf einer Linie.

> "Die Bedeutung dieses Unterrichtes liegt einmal in der Hilfe, die dem Soldaten in seinen Lebensfragen vom Evangelium her angeboten wird. Zum anderen aber auch darin, daß der Pfarrer in ihm fast alle Soldaten seiner Konfession für zwei Stunden im Monat vor sich hat und seine Einladung zur Teilnahme am gemeindlichen Leben von daher ein großes Gewicht bekommt" (17).

10.22 Auch Konrat Weymann hält 1963 an inhaltlichen Zielen für diesen Unterricht fest und weiß gleichzeitig

> "wo sie (die Kirche) sich aber diesem Dienst an der Welt stellt, ist sie noch nie dadurch arm geworden. Auch der lebenskundliche Unterricht hat bisher dies gezeigt. Er hat zu dem lebendigen Kontakt zwischen Seelsorger und Soldatengemeinden wesentlich beigetragen. Vor allem hilft er zur Konkretisierung der Predigt" (18).

10.23 Für Rolf Wagner liegt die Bedeutung dieses Unterrichtes eher darin,

"daß der Militärpfarrer sich auf diesem Wege allen seinen Männern bekanntmachen könne" (19). Damit aber verschieben sich die Gewichte. Nicht mehr die Inhalte oder die von diesen Inhalten abzuleitenden Lernziele sind das Primäre, sondern die sich bei diesem Unterricht ergebenden persönlichen Kontakte. Der Pfarrer kann hier zu Rüstzeiten und Gottesdiensten einladen. Gelingt es ihm, ein vertrauensvolles Gesprächsklima herzustellen, so werden manche Soldaten den Mut finden, sich auch in persönlichen Schwierigkeiten an ihn zu wenden.
Das "Eigentliche" wandert aus dem Lebenskundlichen Unterricht aus. Er wird zur Vorfeldarbeit der Kirche und Mittel für andere Zwecke. Er ist wichtig, damit das "Eigentliche" dann anderswo geschehen kann.

10.24 Obwohl manche den eigentlichen Sinn des Lebenskundlichen Unterrichts eher in der Kontaktpflege sehen, wollen sie dort Themen behandeln und inhaltliche Lernziele erreichen. Eine Minderheit von Pfarrern geht bald einen Schritt weiter: Man nennt zwar noch das jeweilige Thema, führt auch in die Problematik ein, läßt dann aber das Gespräch laufen und verzichtet darauf, Lösungsmöglichkeiten anzusteuern. Manche verzichten auf eine Themenangabe überhaupt, fragen die Teilnehmer, was gerade interessiert und worüber sie sprechen möchten. Der Pfarrer beschränkt sich auf die Rolle des neutralen Gesprächsleiters. Der Unterricht wird zu einem Ort allgemeiner Aussprache. Er hat sein Ziel erreicht, wenn die Soldaten mit ihren Problemen zu Wort kommen (2o).

10.30 In dieser Situation wird die Frage der Anfangsjahre erneut gestellt:

> "Wird hier die Kirche mit erheblichen Teilen ihrer Kräfte zu einem Dienst geführt, der nicht ihr eigentliches Amt ist" (21).

Einige Militärpfarrer schlagen vor, man solle den Lebenskundlichen Unterricht aufgeben, weil der damit verbundene Aufwand an Zeit und Kraft vom Auftrag der Kirche her nicht mehr zu verantworten sei (22). Da sie diesen Unterricht im Sinne der dialektischen Theologie analog der "Evangelischen Unterweisung" verstehen, legt sich diese Konsequenz auch nahe: Da es nicht mehr gelingt, das "in Jesus Christus geschehene Heil" zu verkündigen, wird er geistlich illegitim. Das "Eigentliche" wird im Rahmen der Gesamtarbeit des Pfarrers unzulässig an den Rand gedrängt. Es stellt sich die Frage nach der geistlichen Effizienz der evangelischen Militärseelsorge.

Der zuständige Referent des Kirchenamtes sieht diese Tendenz:

> "Es gibt aber auch Pfarrer, die meinen, dieser Dienst könne nicht mehr durchgehalten werden, wie es z.B. Theologie-Professoren gibt, die den Religionsunterricht in den Schulen abschaffen wollen, wie es wiederum andere fromme Christenmenschen gibt, die meinen, beides überschreite den Auftrag und die Möglichkeiten der Kirche. Will man sich nur eine Last vom Halse schaffen? Aber damit nicht auch die größte Chance?" (23).

10.40 Ich habe in diesem Abschnitt beschrieben, warum die Wirklichkeit des Lebenskundlichen Unterrichts gegen Ende der 6oer Jahre große Teile der Pfarrerschaft frustrierte:
Verkündigung des Evangeliums scheint nur bedingt möglich.
Die mit dem Konzept der Kritischen Solidarität verbundenen Erwartungen scheinen sich nicht zu erfüllen.
Die Teilnehmerzahlen sinken trotz erheblicher Anstrengung der Pfarrer.
Die äußeren Verhältnisse sind schwierig.

Diese negative Bilanz führt zu einer Reduzierung der Unterrichtsziele. So sehen manche in diesem Unterricht eher einen Ort kirchlicher Kontaktpflege, das "Eigentliche" wird dadurch ermöglicht und geschieht dann in den übrigen Arbeitsbereichen des Militärpfarrers. Eine Minderheit verzichtet auf inhaltliche Lernziele überhaupt. Der Lebenskundliche Unterricht wird ein Ort allgemeiner Aussprache. Einige fragen, ob der mit diesem Unterricht verbundene große Aufwand an Zeit und Kraft vom Auftrag der Kirche her überhaupt noch zu verantworten sei und neigen dazu, ihn ganz aufzugeben. Die Frage wird gestellt, ob dieser Unterricht für die Militärseelsorge nur eine Last und nicht auch eine Chance ist.

11.00 Versuch einer neuen Ortsbestimmung: Lebenskundlicher Unterricht als faires engagiertes Gespräch und Hilfe zu sozialem Verhalten

11.01 1970 habe ich mich selbst zum Lebenskundlichen Unterricht geäußert. Ich wollte ihn gegenüber dem Staat neu legitimieren und ihm wieder eine größere Breitenwirkung geben. Der Unterricht wird als auch kirchlich legitim beschrieben. Das Konzept der Kritischen Solidarität wird konkretisiert und ausgeweitet. Die didaktische Frage wird neu gestellt (1).

11.10 Dieser Aufsatz sollte den Lebenskundlichen Unterricht gegenüber dem Staat neu legitimieren:

11.11 Einer solchen Legitimation hatte es in den Anfangsjahren nicht bedurft, da der Staat selbst die Kirchen gebeten hatte, diesen Unterricht zu übernehmen (2). Die Militärseelsorge hatte sich dazu bereit erklärt, hatte aber ihrerseits Schwierigkeiten, ihn gegenüber der Kirche zu legitimieren. Ein Unterricht als Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten mit den Inhalten und Zielen der ZDv 66/2 paßte nicht in die kirchliche und religionspädagogische Landschaft der 50er Jahre (3). Albrecht von Mutius entwickelte darum eine kirchliche Konzeption und verstand diesen Unterricht als "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" und Teil des Missionsauftrages der Kirchen (4). Hiermit gelang die kirchliche Legitimation.

11.12 Der Staat verstand sich als christlicher Staat. Christlicher Glaube wurde als die einzige stabile Grundlage für sittliche Entscheidungen angesehen und die Kirche als einzige Vermittlungsagentur hierfür (5). Da eine natürliche Interessengleichheit zwischen Staat und Kirche vorzuliegen schien, war es für den Staat zunächst kein Problem, wenn die Militärseelsorge eine eigene Konzeption entwickelte und den Freiraum des Unterrichts nach ihren eigenen Vorstellungen füllte. Die Diskrepanz zwischen staatlicher und kirchlicher Unterrichtskonzeption (6) wurde von den Vertretern des Staates anfangs wohl nicht gesehen.

11.13 Viele Standortpfarrer hatten am Ende der 60er Jahre den Eindruck, daß sich das Verständnis vom Staat bei der nachrückenden Offiziergeneration wandle.

Der Staat wird jetzt zunehmend weltanschaulich neutral verstanden

und es wird gefragt, ob den Kirchen mit diesem Unterricht nicht unzulässige Privilegien eingeräumt wurden. Dabei darf man nicht übersehen, daß dieser Unterricht während der Dienstzeit gehalten wird und von seiten der Bundeswehr einige organisatorische Aufwendungen erfordert und die Bereitstellung von Ausbildungs- und Arbeitszeit, die auch bei Soldaten nicht unbegrenzt zur Verfügung steht und - betriebswirtschaftlich gesehen - teuer ist.

11.14 Von dieser Sicht aus kann es nicht Aufgabe des Staates sein, der Kirche im Rahmen eines Unterrichts eine Plattform für missionarische Aktivitäten und zur Verkündigung des "in Jesus Christus geschehenen Heils" bereitzustellen. Wenn die Militärseelsorge weiterhin Lebenskundlichen Unterricht halten will, genügen solche innerkirchlichen Legitimationen nicht mehr. Sie muß dann einsichtig machen, daß dieser Unterricht einen relevanten Beitrag im Rahmen des Gesamtauftrags der Bundeswehr leistet. In der Sprache der ZDv 66/2 ausgedrückt: Sie muß einsichtig machen, daß und warum dieser Unterricht kein isolierter kirchlicher Privatunterricht ist, sondern "im Zusammenhang mit der Gesamterziehung der Soldaten zu sehen" ist.

Wenn dieser Unterricht neben konkurrierenden Ausbildungs- und Unterrichtsangeboten bestehen soll, muß sie darüber hinaus deutlich machen daß ihr Beitrag für die Bundeswehr besonders attraktiv und nötig ist (7).

11.15 Genau dies war die Intention meines Aufsatzes. Er geht davon aus, daß Militärseelsorge keinen Rechtsanspruch auf diesen Unterricht hat (8). Er stellt die

> "Gretchenfrage an die politische und militärische Führung heute, ob sie das Angebot, das ihr die Militärseelsorge im Lebenskundlichen Unterricht präsentiert, weiterhin annehmen oder ob sie in Zukunft darauf verzichten will" (9).

Gleichsam als Verhandlungsbasis stellt er eine für die Bundeswehr attraktive Konzeption des Lebenskundlichen Unterrichts vor:

> "Er ist kein Religionsunterricht, sondern Hilfe zu sozialem Verhalten. Der einzelne soll sich selbst verstehen und die Rolle, in der er lebt. Er soll den anderen verstehen und dessen Rolle. Er soll sich in dieses soziale Rollenspiel einfügen und von seinem Platz aus dieses Rollenspiel zustimmend, kritisierend oder verändernd mitgestalten" (1o).

Für die Bundeswehr sei ein solcher Unterricht aus folgenden Gründen wichtig und nötig:

11.15-1 Der Unterricht behandelt Fragen, denen die Bundeswehr in ihrem

eigenen Interesse nicht ausweichen darf.
Dies sind Fragen,
die immer wieder von außen durch Wehrpflichtige in die Kasernen hineingetragen werden,
die sich aus dem militärischen Auftrag ergeben (Krieg und Frieden, Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung),
die sich aus der besonderen Struktur des Kasernenlebens ergeben (Leben in einer hierarchisch gegliederten Männergemeinschaft, Trennung von Familie und Freundeskreis usw.).

Vorgesetzte, insbesondere Unteroffiziere, stehen diesen Fragen häufig hilflos gegenüber und weichen aus. Unterdrückte Fragen aber wirken unterschwellig und vergiften das Klima. Im Lebenskundlichen Unterricht kann darüber offen gesprochen werden (11).

11.15-2 Für dieses offene Gespräch sei der Militärpfarrer besonders geeignet:

> "Der Vorgesetzte käme als Gesprächsleiter in einen Rollenkonflikt.
> Als Vorgesetzter hat er zu befehlen, als Gesprächsleiter hat er sich der Kritik zu stellen... Als Vorgesetzter hat er seine Soldaten zu beurteilen, als Gesprächsleiter hat er sich des Urteils zu enthalten.
> Zudem ist das Beziehungsfeld zwischen Vorgesetzten und Untergebenen emotional so besetzt, daß ein offenes Gespräch weithin blockiert wird, unabhängig von der jeweiligen Person des Vorgesetzten.
> Der Militärpfarrer ist unabhängig. Er ist nicht Stimme der Bundeswehr und darum für den Wehrpflichtigen nicht Gegenpartei. Der Unabhängigkeit des Pfarrers entspricht die Unabhängigkeit des Soldaten gegenüber dem Pfarrer. Der Soldat kann offen reden, er braucht keine dienstlichen Nachteile zu befürchten.
> Der Militärpfarrer ist vertraut mit dem Milieu und den Problemen... Weil er dazugehört, kann man mit ihm sprechen" (12).

11.15-3 Weil der Militärpfarrer außerhalb der Hierarchie steht, unabhängig ist und doch mit den Problemen vertraut ist, könne der Unterricht auch einen "gruppentherapeutischen Aspekt" bekommen. Der Pfarrer könne zwischen den verschiedenen Dienstgradgruppen vermitteln und zeigen, "wie gegeneinander gerichtete Gruppenvorurteile das Miteinanderleben erschweren" (13).

11.15-4 Der Unterricht sei nicht nur für Wehrpflichtige wichtig, er könne auch den Vorgesetzten helfen:

"Wer den Alltag in der Kaserne kennt, weiß ..., wie hilflos häufig Vorgesetzte sind, ... weil sie sich den Fragen, die über das eigene Fachgebiet hinausgehen, nicht gewachsen fühlen. Das wiederum verstärkt die Tendenz zum Ausweichen, zur Flucht in das Unproblematische und führt zu einem z.T. erschreckenden Niveauverlust.
Darum muß es die Aufgabe der Bundeswehr sein, mit Hilfe einer qualifizierten und in die Breite wirkenden Information den Kampf gegen das geistige Desinteresse in ihren eigenen Reihen zu führen. Der Lebenskundliche Unterricht ist hier ein bescheidenes Angebot von Hilfe" (14).

11.20 Dieser Aufsatz sollte dem Lebenskundlichen Unterricht wieder eine größere Breitenwirkung geben.

11.21 Ich hatte darauf hingewiesen, daß die Teilnehmerzahlen trotz erheblicher Anstrengung der Militärpfarrer zurückgingen, besonders bei den Unteroffizieren. Der Unterricht war nach Meinung vieler Pfarrer in eine Abseitsstellung geraten, weil er von Soldaten als kirchlicher Privatunterricht verstanden wurde (15). Der Versuch, ihn wieder stärker in den Gesamtrahmen der Bundeswehr hineinzustellen und ihn von daher zu legitimieren, zielt darauf, ihn aus dieser Abseitsstellung herauszuführen. Dies aber kann die Militärseelsorge allein nicht leisten, dies ist auch eigentlich nicht ihre Aufgabe:

"Daß fast 6o % der Unteroffiziere an ihm nicht teilnehmen, ist darum nicht primär ein Problem der Militärseelsorge, es ist primär ein Problem der Bundeswehr. Die politische und militärische Führung ist darum zu fragen, was sie tun will, um dem Lebenskundlichen Unterricht in der Bundeswehr eine größere Breitenwirkung zu geben und ihn dadurch effizienter zu machen" (16).

So wendet sich dieser Aufsatz zunächst nicht an die Pfarrer, sondern die Vertreter des Staates (17).

11.30 Lebenskundlicher Unterricht als Hilfe zu sozialem Verhalten ist auch kirchlich legitim. Er ist nicht im Missionsauftrag begründet; er ist ein Stück kirchlicher Diakonie.

11.31 Diese Aussagen setzen sich von der Mutius'schen Konzeption ab und nehmen eher den Ansatz von Konrat Weymann auf:

"Lebenskundlicher Unterricht als offenes und freies Gespräch darf nicht Indoktrinierung sein, auch nicht kirchliche Indoktrinierung ... (sondern) ein Stück Einübung in Demokratie:
Erwachsene Männer stellen sich der Spannung von Meinung und Gegenmeinung. Sie üben Fairneß und Toleranz und sind bereit, miteinander und voneinander zu lernen...
Auch der Militärpfarrer sollte diesen Charakter des Lebenskundlichen Unterrichts klar betonen und methodisch durchhalten. Er ist nicht Prediger des Evangeliums, sondern der Leiter eines freien Gesprächs. Dies wäre ins allgemeine Bewußtsein zu heben" (18).

Diakonie aber treibe die Kirche nicht in ihrem eigenen Interesse, sondern für andere und die Erfahrung bestätigt,

> "daß dieser Unterricht primär den Soldaten in der Bundeswehr, nicht der Kirche zugute kommt" (19).

Das sei "legitim vom Evangelium her", denn Diakonie könne sich nicht vom kirchlichen Nutzen her legitimieren.

1.32 Dies schließe nicht aus, daß dieser Unterricht für die Kirche vier positive Folgen habe und darum auch im kirchlichen Eigeninteresse liege:

Der Zwang zum dauernden Sachgespräch sei für den Pfarrer selbst hilfreich.

Das vom Pfarrer geleitete Gespräch über Sorgen und Schwierigkeiten der Gruppe könne für die einzelnen seelsorgerliche Bedeutung haben.

Gerade weil der Pfarrer Gesprächsleiter ist, erwarte man von ihm eine Stellungnahme zu den Sachfragen und eine Information darüber, was Christen dazu meinen. Es ist möglich, daß diese Informationen überzeugen.

Die Soldaten lernen hier den Pfarrer kennen. Dieser Unterrichtskontakt ermögliche dann auch andere Kontakte (2o).

1.33 Die Militärseelsorge hatte sich vom Lebenskundlichen Unterricht wohl zu viel versprochen, als sie in ihm einen Ort für volksmissionarische Aktivitäten und eine Plattform für weitreichende Verkündigung sah (21). Der Aufsatz verweist auf die realen Möglichkeiten und stellt noch einmal die Grundsatzfrage des Anfangs:

> "Durch den Lebenskundlichen Unterricht führt der Pfarrer das freie Gespräch in der ganzen volkskirchlichen Breite. Ohne diesen Unterricht würde er das Gespräch mit den Frommen, den Kirchlichen führen, ein Gespräch, das dann mehr in die Tiefe gehen könnte. So ist dies die Gretchenfrage der Militärseelsorge an die Kirche: Will sie eine Militärseelsorge als Dienst der Kirche an den vielen, oder eine Militärseelsorge als Sammlung der Frommen um Wort und Sakrament?
> Natürlich ist dies kein unbedingter Gegensatz. Aber das Schwergewicht liegt jeweils woanders" (22).

1.40 Das Konzept der Kritischen Solidarität wird konkretisiert und ausgeweitet:

1.41 Der Militärpfarrer könne und dürfe keine Erwartungen erfüllen, die seinem Auftrag nicht entsprechen (23). Doch solle deswegen der Unterricht nicht aufgegeben werden. Der Vorwurf, daß Militär-

seelsorge die Truppe verunsichere, sei kurzschlüssig , weil die Alternative von Verunsicherung und Stabilisierung falsch sei:

> "Zum Vorwurf der Verunsicherung ist zu sagen, daß jede, auch die bescheidenste geistige Arbeit beginnt, indem ich das Vorfindliche befrage, d.h. es verunsichere. Das Ziel aber ist nicht Verunsicherung, sondern Meinungsbildung. Es kann sein, daß diese Meinungsbildung einmündet in eine Kritik am Vorgefundenen. Es kann aber auch sein, daß sie führt zu einem nunmehr durchdachten Ja zum Bestehenden" (24).

Außerdem seien solche einlinigen Erwartungen innerhalb der Bundeswehr systemwidrig. Es wäre Aufgabe der politischen Führung, ihnen entgegenzutreten:

> "Es hat nun in den letzten Jahren immer wieder Stimmen gegeben, die eine Armee als Antibild zur modernen Gesellschaft wollen, einen soldatischen Orden. In einem solchen Orden hätte eine unabhängige Militärseelsorge keinen Platz. Hier wäre nur Raum für den gleichgeschalteten Militärpfarrer, der ideologisch geprägte Sätze religiös zu untermauern hat. Jede Diskussion wäre abzulehnen, denn Diskussion führt zur Verunsicherung und zum Meinungspluralismus.
> Die Armee als soldatischer Orden - dieser Versuch wäre in einer Wehrpflichtarmee zum Scheitern verurteilt. Darum hat sich die politische Führung anders entschieden. Sie meinte, es sei gut für eine moderne Armee, wenn neben den Bereichen von Befehl und Gehorsam ein Bereich freier Meinungsbildung offen gehalten werde, und es sei gut für die Armee, wenn in diesem Bereich eine unabhängige Militärseelsorge ihren Dienst tue. Das allerdings ist die Gretchenfrage an die politische Führung heute: Steht sie noch zu dieser Entscheidung der ersten Stunde?" (25).

Hier wird erwartet, daß auch die politische Führung ein Stück Kritischer Solidarität gegenüber der Bundeswehr praktiziert.

11.42 Kritische Solidarität ist nicht nur - wie bisher - die zu fordernde Grundeinstellung der Militärpfarrer gegenüber der Bundeswehr, sondern wird auch Lernziel für die Soldaten. Aus den Objekten Kritischer Solidarität sollen deren Akteure werden.

Im einzelnen:

> Das Gruppengespräch selbst ist schon, abgesehen von der verhandelten Sache, "als Einübung in Demokratie" Einübung in Kritische Solidarität. Die Teilnehmer erfahren die fruchtbare Spannung von Meinung und Gegenmeinung, können sich solidarisieren und distanzieren und erleben dabei Fairneß und Toleranz.
>
> Unfruchtbar sind sowohl die bindungslose Distanz derer, die das alles nichts angeht, wie auch eine distanzlose Verclinchung, die auf Grund existentieller Betroffenheit die Realität verzeichnet.

So darf der Unterricht weder ein folgenloses Glasperlenspiel bleiben, noch zu einem unreflektierten Aktionismus führen. Statt dessen soll sich der einzelne als Teil eines sozialen Rollenspiels verstehen, seine jeweils realen Möglichkeiten erkennen und aufgrund kritischer gemeinsamer Reflexion zustimmen, kritisieren oder verändern.

Albrecht von Mutius sah Kritische Solidarität schon verwirklicht, wenn Militärseelsorge ein freies Gespräch über alle kontroversen Themen führen kann (26). Auch er wird erwarten, daß dies geistige Aktivitäten wachruft, die verändernd in die Bundeswehr hineinwirken. Diese Erwartung wird hier aufgenommen, verbalisiert, verstärkt und trotz resignativer Erfahrungen (27) durchgehalten. Dieser Unterricht soll primär die Soldaten (nicht die Pfarrer!) zu kritischem Denken und Handeln ermuntern. Das Lernziel "Kritische Solidarität" wird wenigstens ansatzweise als Verhaltensänderung beschrieben.

11.43 Die Kritische Solidarität der einzelnen und der Unterrichtsgruppe soll auch im Umgang mit Kirche und Pfarrer und deren Lösungsangeboten eingeübt werden:

> "Jedes Gespräch lebt aus der Spannung von Meinung und Gegenmeinung. Wer neutral sein will, sich in dieser Sache nicht engagieren, nicht Stellung nehmen will, tötet das Gespräch oder erschöpft es in Äußerlichkeiten. Indifferenz ist uninteressant. Darum wird der Leiter seine Meinung sagen, wenn es der Gang des Gesprächs erfordert. Aber gerade um der Spannung und der Lebhaftigkeit des Gesprächs willen wird er sich bemühen, auch Gegenmeinungen anzuregen und darzustellen, Formulierungshilfe für den Andersdenkenden zu sein... Und schließlich gehört zur Gesprächsführung die Toleranz, die nichts erzwingen will, sondern andere Meinung achtet und sich offen der Kritik stellt" (28).

So erscheint der "eigentliche" christliche Beitrag nicht - wie bei Albrecht von Mutius - als Verkündigung, die per definitionem nicht mehr kritisch zu hinterfragen, sondern zu glauben ist (29). Andererseits soll dieser Beitrag auch nicht zugunsten eines neutralen Gesprächs verschwiegen werden, wie es von anderer Seite gefordert und geübt wird (3o). Es geht um ein faires, aber engagiertes Gespräch. Dabei werden auch die christlichen Lösungsvorschläge der kritischen Infragestellung ausgesetzt und müssen sich in ihr - wie alle Argumente - behaupten.

11.50 Der Aufsatz meint, daß die Pfarrer für diesen Unterricht durchaus qualifiziert seien. Er stellt in diesem Zusammenhang allerdings die

didaktische Frage, d.h. die Frage nach Themenauswahl, Lernzielen und Unterrichtsmethode:

11.51 Bischof Kunst hatte im März 1957 der Spandauer Synode einen sehr anspruchsvollen Aufgabenkatalog für den Lebenskundlichen Unterricht vorgelegt, der ausschließlich gesellschaftsethische Probleme enthielt: Kirche und Frieden, Nationalsozialismus und deutscher Widerstand, Neubesinnung über Vaterland und Eid, Probleme der Atombewaffnung, Wiedervereinigung und Wehrdienstverweigerung (31). Dieser Katalog deckt sich nicht mit der Themenliste des Kirchenamtes, so daß in Wirklichkeit zunächst andere und zumeist "harmlosere" Themen behandelt wurden (32). Die großen gesellschaftsethischen Probleme wurden eher zögernd und sporadisch in die Themenfolge eingespeist. Dies geschah besonders in den Jahren 1960 und 1961, als der Unterricht unter dem Gesamtthema "Geschichte" stand.

11.52 Die Zentrierung des Unterrichts auf Jahresthemen, aus denen dann die einzelnen Monatsthemen abgeleitet wurden, blieb eine Ausnahme. Sonst bemühte man sich, eine möglichst breite und ausgewogene Mischung von individualethischen, bundeswehrbezogenen und gesellschaftlichen Themen, von kirchlich/christlichen und allgemein sozialkundlichen Themen, von zeitlos philosophisch/theologischen Grundthemen und situativ/aktuellen Themen anzubieten. Das Auswahlkriterium: Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen und kann nicht der Einseitigkeit bezichtigt werden. So meint Albrecht von Mutius 1970:

> "... ist es falsch zu sagen, die Themen des Lebenskundlichen Unterrichts seien 'zu religiös' - so die einen - oder zu 'weltlich' - so die anderen. Schon die Unterscheidung von religiösen und ethischen Themen ist, so gesehen, schwer durchzuhalten. Wenn Sie die Themenreihen, die Sie vor sich liegen haben, anschauen, dann können Sie erkennen, wie wir versucht haben, dem Rechnung zu tragen ... das Ineinander und Miteinander individualethischer, sozialethischer und im engeren Sinn religiöser Fragen ist die Hilfe, die wir den Soldaten anbieten... Im großen Ganzen (aber) liegt in diesem Nebeneinander unterschiedlicher Themen die große Chance, dem Menschen die Hilfe zu geben, die wir vom Evangelium anzubieten haben" (33).

11.53 Es wurde gefragt, ob Pfarrer durch diese breite Fächerung - auch bei intensiver Vorbereitung und Fortbildung - nicht überfordert seien, ob sie für die Aufgabe qualifiziert oder qualifizierbar seien. (34).

Der Verfasser weist zunächst darauf hin, daß dies kein spezielles Pfarrerproblem sei, sondern jeden treffe, der diesen Unterricht zu halten hätte:

> "Es ist zu bedenken, daß alle Lebensfragen komplex sind, keine beschränkt sich auf den Bereich einer Fachwissenschaft. Ein Soziologe oder ein Psychologe anstelle des Pfarrers wäre von seinem Fach her mindestens ebenso einseitig vorgebildet" (35).

Auch sei es weder möglich noch nötig, daß der Unterrichtende in allen Themenbereichen und den davon berührten wissenschaftlichen Disziplinen Experte sei. Wer dies verlange, verkenne die Wirklichkeit und die Möglichkeiten dieses Unterrichtes. Hier gehe es nicht um eine breite Darstellung verschiedener Inhalte mit ihren vielfältigen und weitreichenden Aspekten, es gehe um ihre Zentrierung auf die für Soldaten relevanten Lebensbezüge:

> "Der ... Lebenskundliche Unterricht ... trifft auf Männer mit verschiedenster Vorbildung und unterschiedlichsten Interessen. Viele Teilnehmer sind nicht gewohnt mitzudenken. Ist das Thema ein wirkliches Lebensthema, also ein Thema, das den einzelnen unmittelbar angeht, so ist zu vermuten, daß Interesse ... vorhanden ist. Dies versucht der Pfarrer zu wecken und zu aktivieren. Er knüpft an Beispiele an, die den Soldaten betreffen und interessieren. Er versucht, von den Beispielen aus zu den dahinterliegenden Grundproblemen zu führen ... ;er wird mit den Soldaten gemeinsam das Problem erarbeiten und die Konsequenzen suchen, die sich daraus ergeben...
> Der Leiter hat also nicht ein Stoffpensum zu vermitteln. Der Lebenskundliche Unterricht ist kein weiter Weg zu fernen Zielen" (36).

Setze man eine gründliche Unterrichtsvorbereitung und ständige geistige Beschäftigung mit Gegenwartsproblemen voraus, so sei der Militärpfarrer für diesen Unterricht durchaus qualifiziert.

11.54 Das Problem liegt für den Verfasser "nicht in einem zu geringen Fachwissen, es liegt im didaktischen Bereich". Den didaktischen Fragen solle sich die Militärseelsorge allerdings intensiver stellen (37).
Im Aufsatz selbst wird die didaktische Frage angedeutet, aber noch nicht präzise ausgeformt:

> Der Verfasser möchte die bisherige Themenvielfalt auf "Grundprobleme" reduzieren, um eine Überforderung der Pfarrer zu vermeiden. Er möchte anhand der "Grundprobleme" die ethischen Entscheidungen erarbeiten. Er sagte aber nicht, was er unter "Grundproblemen" in bezug auf den Lebenskundlichen Unterricht versteht.

Um die Soldaten besser zu motivieren, geht der Verfasser nicht von Themen aus, sondern von den konkreten Betroffenheiten der Soldaten. Von hier aus ergibt sich auch das gemeinsam zu erarbeitende Unterrichtsziel. Dieser induktive Unterrichtsaufbau wird nur kurz vorgestellt; die Konsequenzen werden nicht mehr ausgezogen.

11.60 Lebenskundlicher Unterricht als faires engagiertes Gespräch und Hilfe zu sozialem Verhalten - dies ist das Ergebnis einer 17-jährigen Diskussion. Die Leitung der evangelischen Militärseelsorge übernimmt dieses Konzept. Das zeigt die Plazierung des Aufsatzes am Schluß einer dem Lebenskundlichen Unterricht gewidmeten Aufsatzreihe im "Handbuch des evangelischen Militärpfarrers" und die Deutung im zugehörigen Vorwort. "Die hier abgedruckten Dokumente zeigen also eine Entwicklung bis hin zur gegenwärtigen Sicht" (38).
Doch bleiben auch jetzt noch eine Reihe von Fragen offen. Im einzelnen:

11.61 Lebenskundlicher Unterricht als Hilfe zu sozialem Verhalten - das war der Versuch, ihn gegenüber dem Staat zu legitimieren, was im Unterschied zu 1958 jetzt notwendig erschien. Einen solchen Unterricht brauche die Bundeswehr um ihrer selbst, nicht um der Kirche willen und der Militärpfarrer sei dazu besonders geeignet. Gegenüber einer Tendenz, diesen Unterricht abzugeben oder verkümmern zu lassen, soll ihm wieder eine größere Breitenwirkung gegeben und das Engagement von staatlicher Seite verstärkt werden.
Die offene Frage ist, ob es der Militärseelsorge inzwischen gelungen ist, die Notwendigkeit dieses Unterrichts in der Breite der Bundeswehr einsichtig zu machen und das Engagement der Vorgesetzten zu verstärken (39).

11.62 Solange dieser Unterricht von Pfarrern gehalten wird, braucht er auch eine kirchliche Legitimation. Die Kirche hatte sich zu viel versprochen, als sie in ihm eine Plattform für volksmissionarische Aktivität und weitreichende Verkündigung sah. Die realen Möglichkeiten sind geringer: ein Ort kirchlicher Gesellschaftsdiakonie mit einigen auch für die Kirche positiven Folgen. Der Verfasser hält auch dies für kirchlich legitim. Doch hat mein Aufsatz die

Militärpfarrer Beer, Draesner und Seifert nicht überzeugen können. Sie neigen weiterhin dazu, den Unterricht auslaufen zu lassen, weil der diakonische Ansatz einen solchen Aufwand nicht rechtfertige (4o).

Offen bleibt die Frage nach dem Ziel von Militärseelsorge: Will sich die Kirche im Lebenskundlichen Unterricht weiterhin engagieren und dadurch das Gespräch in der ganzen volkskirchlichen Breite führen oder will sie diesen Unterricht auslaufen lassen und sich auf die Sammlung einer Soldatengemeinde um Wort und Sakrament konzentrieren? Gibt es noch andere Alternativen? (41).

11.63 Kritische Solidarität wird als vereinbar mit der geistigen Struktur der Bundeswehr beschrieben. Ihre Unterrichtsmethode ist das faire engagierte Gespräch, bei dem auch christliche Lösungen angeboten und kritisch befragt werden sollen.
Dies sind die offenen Fragen:
Hat die Militärseelsorge in diesem Unterricht die Freiheit und geistige Kraft, sich selbst und die von ihr angebotenen christlichen Lösungen infrage stellen zu lassen oder verschanzt sie sich hinter dogmatischen Wahrheitsansprüchen?
Gelingt es, den christlichen Beitrag sachgerecht in das Gespräch einzubringen oder wirkt er aufgepfropft und überflüssig?

11.64 Kritische Solidarität gilt nicht nur für den Militärpfarrer, sie wird auch Lernziel für Soldaten und - im Sinne der modernen Lernpsychologie - als Verhaltensänderung beschrieben. Offen bleiben die Fragen:
Zeigt der Lebenskundliche Unterricht Möglichkeiten konkreter Veränderung auf oder beschränkt er sich auf allgemeine Informationen und nicht operationalisierte Appelle?
Ist dieser Unterricht überhaupt geeignet, Veränderungen in Gang zu setzen?

11.65 Schließlich bleibt im Bereich von Themenauswahl und Unterrichtsmethode noch einiges offen:
Um eine Überforderung der Pfarrer zu vermeiden, soll die Themenvielzahl auf "Grundprobleme" reduziert werden. Hat sich dieser Ansatz auf die Themenauswahl ausgewirkt?

Um die Soldaten besser zu motivieren, wird eine induktive Unterrichtsmethode propagiert. Wie wird unterrichtet? (42).

Zweiter Teil:

Der Lebenskundliche Unterricht im Urteil seiner Kritiker

2.00 Der Lebenskundliche Unterricht - das Trojanische Pferd der Kirche in der Bundeswehr (Die Kritik von Hans-Georg von Studnitz)

2.10 Hans-Georg von Studnitz sagt deutlich, was er mit seinem 1967 erschienenen Buch erreichen will:

> "Wenn die Deutschen zu sich selbst finden, werden sie den Soldaten wieder entdecken und sich auf die Bedeutung des Militärs für Nation und Staat besinnen. Die Bundeswehr wird zu einer Herzensangelegenheit aller werden und damit den Platz einnehmen, der ihr zukommt. Dieses Buch hat kein anderes Anliegen" (1).

Er will die Bundeswehr retten, weil er sie bedroht sieht von allerlei Gefahren. Neben Gewerkschaft, Innerer Führung, dem fehlenden Traditionsbewußtsein, der allgemeinen Verweichlichung der jungen Generation und vielem anderen ist auch die evangelische Kirche ein solcher, die Bundeswehr bedrohender Gefahrenherd. Darum ist zu fragen,

> "ob die Militärseelsorge bei einer Kirche gut aufgehoben ist, die sich in steigendem Maß Aktionen verschreibt, die auf Schwächung der Wehrkraft hinauslaufen" (2).

Er denkt an das Eintreten der Kirche für die Wehrdienstverweigerung:

> "Während sich immer mehr deutsche Geistliche im Wolkenkuckucksheim der Wehrdienstverweigerung einrichten, wird in anderen Ländern auf diese Art "Gewissenszwang" immer weniger Rücksicht genommen" (3).

Wenn den Gewissensforderungen des Individuums nicht Grenzen gesetzt werden, entarte Politik in Anarchie. Keinem Soldaten dürfe es gestattet werden, sich unter den ihm erteilten Befehlen diejenigen auszusuchen, denen er Gehorsam zu leisten bereit sei! Er lobt Kardinal Spellmann und die Kirchen in den Vereinigten Staaten, die sich vorbehaltlos auf die Seite der in Vietnam kämpfenden amerikanischen Soldaten stellen. Der Streit um das Flensburger Gefallenendenkmal zeigt ihm dagegen

> "den Grad der Verwirrung, die die evangelische Kirche Deutschlands in Wehrfragen befallen hat" (4).

Aktuelle kirchliche Ereignisse sind weitere Beweise für diese Verwirrung: Die Gegnerschaft kirchlicher Kreise gegen den Vietnamkrieg und die Notstandsgesetzgebung, ihre Teilnahme an Ostermärschen, Demonstrationen gegen die atomare Aufrüstung und Abrüstungskampagnen. Das Fazit:

> "Kann einer Kirche, die sich Zielen und Methoden kommunistischer Politik nähert, die Seelsorge in Streitkräften anvertraut bleiben, die zum Schutz gegen kommunistische Aggression aufgestellt werden?" (5).

Angesichts dieser bedrohlichen Verhältnisse wird der Staat aufgefordert, die jetzige evangelische Militärseelsorge abzuschaffen, denn

> "die Bundeswehr wird nicht zu sich selbst finden, solange auf dem Kasernenhof trojanische Pferde stehen" (6).

12.20 Von Studnitz kennt weder die Arbeit der evangelischen Militärseelsorge, noch deren Schrifttum. Nur drei ihrer Vertreter werden überhaupt erwähnt; die Quellen sind zwei Zeitungsausschnitte und eine Rundfunksendung.

Im einzelnen:
Generaldekan von Mutius wird getadelt, weil er auf die ethischen Probleme hinweist, die sich für den Offizier im Atomzeitalter ergeben und Wehrdienstverweigerung nicht pauschal verurteilt (7).

Militärdekan Griesbach habe es abgelehnt, eine Fahne des Bundeswehrreservistenverbandes zu weihen (8).

Der Hinweis, Militärbischof Kunst sei ein "ordentlicher Mann", besage noch nichts (9).

Dies ist alles, aber es genügt, um alle Militärpfarrer in die Fronde der Ostermarschierer, Bilderstürmer und Abrüstungsfanatiker einzureihen (1o).

12.30 Für von Studnitz besteht kein Unterschied zwischen den Landeskirchen und der Militärseelsorge. So verzichtet er darauf, Militärseelsorge gesondert zu untersuchen. Er überträgt auf sie das auf Grund ziviler Stimmen gewonnene Verdikt. Dabei könnte es in der Militärseelsorge doch ganz anders sein.

Sie könnte ein Refugium jener national/konservativen Pfarrer sein, die sich - wie von Studnitz - in den evangelischen Landeskirchen nicht mehr wohlfühlen. Genau in diese Richtung aber zielt Hans-Dieter Bamberg. Für ihn ist Militärseelsorge ein Sammelbecken restaurativer Kräfte und das Gegenteil eines trojanischen Pferdes. Sie ist für den Staat "eine willige Hilfstruppe zur positiven Beeinflussung seiner eigenen Ziele in der Bundeswehr" (11).

3.00 Der Lebenskundliche Unterricht - Schule der Anpassung und des Unfriedens (Die Kritik von Hans-Dieter Bamberg)

3.10 Die erste größere Untersuchung über Ziele, Inhalte und Methoden der jetzigen Militärseelsorge stammt von Hans-Dieter Bamberg. 1970 veröffentlichte er sein Buch: "Militärseelsorge in der Bundeswehr - Schule der Anpassung und des Unfriedens". Dabei wird eine Fülle von militärseelsorgeinternen Materialien vorgestellt. Dennoch ist diese Arbeit in der Militärseelsorge bisher nicht kritisch aufgearbeitet worden (1).

Dies sind die Gründe:

3,11 Die engagierte Darstellung ist durchzogen von diffamierenden Äußerungen über oder gegen Militärseelsorge. Sachliche Diskrepanzen schlagen immer wieder um in persönliche Beleidigungen und pauschale Disqualifizierungen.

Im einzelnen:
Bei den Äußerungen der Militärseelsorge handelt es sich durchweg um "Indoktrinationen" (2). Sie verklärt die Probleme mit einem "Gemisch von Halbwahrheiten, Phrasen, Lügen und Leerformeln" (3). Sie "entblödet sich nicht", bestimmte Ratschläge zu geben (4). Ihre Antwort ist "so unsäglich blöd, daß sie wirklich nur in einer Militärseelsorge-Schrift stehen kann" (5). Es fragt sich, ob die Bundeswehrpriester ... wirklich so maßlos dumm sind wie ihre Schriften" (6). Einen solchen "Militärseelsorge-Hokuspokus" kann man dann auch gewöhnlichen Pfarrern nicht zutrauen (7). Schließlich aber sind Militärpfarrer "Nachfolger der Marspriester und Eingeweideschauer" (8), versteigen sich zu "dunkelblöden Sprüchen nach der Art des gallischen Weisen Miraculix" (9). An anderer Stelle "drückt sich des Soldatenpriesters Schizophrenie schon in der Sprache aus" (1o). Der normalerweise gar nicht so dumme Satz, daß Soldaten nicht an den schwierigen Fragen unserer Zeit vorbeileben dürfen, ist im Munde eines Militärdekans nur "Geschwätz" (11). Ein anderer Militärdekan "erzählt stolz, nachdem er von großartigen Möglichkeiten der Kirche in der Bundeswehr gefaselt hat" (12).

Hat - nach Bambergs Meinung - der Leser hier nichts versäumt, so wird er voller Interesse zum Artikel eines dritten Militärdekans greifen. Hier findet er nämlich einen "Höhepunkt von Militärseelsorge-Debilität" (13).

Wenn bei diesem Stil die Leitungen der evangelischen und katholischen Militärseelsorge nicht mehr bereit waren, Auskünfte zu geben (14) oder sich mit diesem Buch auseinanderzusetzen, so ist dies aus der Sicht der Betroffenen verständlich. Die an sich nötige Auseinandersetzung mit den Sachargumenten wurde dadurch blockiert.

13.12 Der Verfasser hat sich zu viel vorgenommen. Er behandelt die historischen und gegenwärtigen Probleme von Christentum und Militarismus, die Geschichte der Militärseelsorge bis 1945 einschließlich ihrer nichtchristlichen Vorläufer, die Haltung der Kirchen zur bundesdeutschen Remilitarisierung. Danach werden die Entstehung der jetzigen Militärseelsorge beschrieben, ihre Verfassungswidrigkeit behauptet, ihre Kosten errechnet, alle Arbeitsfelder behandelt und das Schrifttum analysiert.

Der Versuch, einen so umfassenden Komplex in einer einzigen Untersuchung darzustellen und sowohl pauschal als auch im einzelnen zu verurteilen, führt zu grotesken Verkürzungen.

Dazu ein Beispiel:
Obwohl der Verfasser weiß, daß hier ein besonderer Schwerpunkt der Militärseelsorge liegt, wird die gesamte Rüstzeiten- bzw. Exerzitienarbeit auf nur drei Seiten abgehandelt (15). Für seine Urteilsfindung benutzt er folgendes Material:

1. Ein Erlaß des Verteidigungsministeriums von 1962, der feststellt, daß es sich bei Rüstzeiten und Exerzitien nicht um Betriebsausflüge, sondern um Betreuungsfahrten handelt.
2. Ein Brief des Erzbischöflichen Jugendamtes Paderborn aus dem Jahre 1957, der an junge Katholiken gerichtet wurde und sie vor ihrer Einberufung zu Exerzitien einlädt. Diese wurden nicht von der Militärseelsorge, sondern vom bischöflichen Jugendamt durchgeführt und verantwortet.
3. Einige statistische Angaben.
4. Eine Äußerung des katholischen Militärdekans Zeil von 1959 über den Stil katholischer Soldatenexerzitien. Hierin wird eine strenge Form propagiert, die in der katholischen Militärseelsorge längst nicht mehr üblich ist. Ich bezweifle, ob sie für Soldatenexerzitien je typisch war.
5. Eine kurzgefaßte karikierende Reportage von Günter Walraff von 1969, der - mit der Absicht, eine solche Reportage zu schreiben - selbst an einer Exerzitientagung für katholische Soldaten teilgenommen hat.

Für die Beurteilung der katholischen Soldatenexerzitien dürfte dieses Material kaum ausreichen. Über evangelische Soldatenrüstzeiten erfährt der Leser - außer zwei beiläufigen statistischen Angaben - nichts. Dies aber genügt Bamberg, die gesamte Exerzitien- und Rüstzeitenarbeit unter die Negativa der Militärseelsorge einzureihen.

13.13 H.-D. Bamberg hat keinen Einblick in die interne Diskussion der Militärseelsorge, denn "was innerhalb der Militärseelsorge-Institutionen diskutiert wird, entzieht sich weitestgehend der Kenntnis" (16). Daß und wie sich Militärseelsorge in ihrer - bei Drucklegung seines Buches vierzehnjährigen - Geschichte gewandelt hat, weiß er nicht. Statt dessen zitiert er in großem Umfang Quellen der 5oer Jahre und setzt voraus, daß diese für das Selbstverständnis der Militärpfarrer heute noch typisch und relevant seien. Inzwischen aber ist die erste Generation der Pfarrer längst ausgeschieden, zum Teil allerdings noch in den Leitungsorganen präsent.

13.14 Da H.-D. Bamberg die praktische Arbeit der Militärpfarrer nicht aus eigener Erfahrung kennt, weiß er auch nicht, wie sich deren Gewichte verteilen.

Dafür ein Beispiel:
Aufgrund der Rundbriefe der "Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Soldatenbetreuung" kann er die Arbeit in Soldatenheimen "mit Fug und Recht als ein Hauptarbeitsfeld der Militärseelsorge betrachten, die auch die Freizeit der Soldaten unterm Beifall der Militärs nach ihren Vorstellungen in Beschlag nehmen will" (17).

In Wirklichkeit sind diese Soldatenheime mehr oder weniger gut florierende Gaststätten, in denen Skat gespielt, gekegelt, gefeiert, getanzt wird. In manchen Häusern gibt es eine Art Volkshochschulprogramm, das häufig von örtlichen zivilen Gruppen mitgetragen wird. Da gibt es Filmabende, Theateraufführungen, Bastelkurse, Kinderfeste und gelegentlich Vorträge. Hier und da schalten sich auch Militärpfarrer in das Programm ein. Absolut falsch aber ist die Vorstellung, die Soldatenheime seien ein Hauptarbeitsfeld der Militärseelsorge. Die meisten Militärpfarrer kümmern sich kaum darum, sie haben dazu keine Zeit. Absurd ist die Meinung, hier geschähe eine "religiöse Okkupation der Freizeit" (18). Diese Erfahrung hat wohl noch kein Soldat der Bundeswehr gemacht (19).

13.15 Hans-Dieter Bamberg weist gelegentlich auf Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Militärseelsorge hin:

> "Allgemeines Kennzeichen evangelischerMilitärseelsorge-Indoktrination ist ihre weit größere 'Weltoffenheit' und 'Modernität'. Es kann gesagt werden, daß die Streuung der Meinungen in den evangelischen Militärseelsorgeschriften größer ist ..., daß sie weniger den Anspruch auf Allwissenheit suggerieren, optisch besser aufgemacht sind und ein ungleich höheres Niveau als die katholischen haben... Die evangelischen Militärseelsorgeschriften ... diskutieren gleichsam über alles, auch - und durchaus nicht regelmäßig verzerrt - über die Intentionen, die von der Studentenbewegung und der neuen Linken besonders seit 1967 ins politische Geschehen eingebracht werden... Während katholische Indoktrinationen nur das in die Vorüberlegungen hereinbringen, was zum gewünschten Ergebnis führt, diskutiert ihr evangelisches Gegenstück auch Alternativen" (2o).

Bamberg stößt auch auf eine Reihe inhaltlicher Diskrepanzen (21). Dennoch behandelt er die "katholische und evangelische Spielart zusammen, weil uns die Gemeinsamkeiten zu überwiegen scheinen" (22). Dadurch nivelliert er wichtige konfessionelle Unterschiede und kommt zu pauschalisierenden Aussagen, die zumindest in bezug auf die evangelische Militärseelsorge nicht zureichend abgesichert sind.

Dies ergibt sich bereits durch die Auswahl seines Quellenmaterials. So betont er in der Einleitung zur Analyse des Militärseelsorgeschrifttums,

> "daß die nachfolgenden Selbstaussagen aus der katholischen Militärseelsorge für diese repräsentativ sind, während die aus der evangelischen Militärseelsorge eine negative Auswahl darstellen" (23).

Ganz abgesehen davon, ob er die katholische Militärseelsorge zutreffend darstellt, halte ich es für unseriös, wenn ein Autor sein Urteil nicht durch eine Analyse repräsentativer Quellen gewinnt, sondern durch Präsentation einer negativen Auswahl.

13.16 Die Quellenauswahl ist zufällig und nicht repräsentativ. Da H.-D. Bamberg die Interna nicht kennt, weiß er auch nicht, welchen Stellenwert die von ihm angeführten Quellen in der evangelischen Militärseelsorge haben. Er schreibt ihr Äußerungen zu, mit denen sie sich nie identifiziert hat.

13.16-1 Dies gilt von der oft zitierten "Stimme des Soldaten", einer Beilage zur Jugendzeitschrift "Junge Stimme" (24). Sie wurde von Militä

pfarrern verteilt, war aber kein offizielles Organ der evangelischen Militärseelsorge. Die redaktionelle Verantwortung lag beim Verlag.

Die Soldatenbeilage lebte von Zuschriften aus dem Kreis von Bundeswehr und Militärseelsorge. So schrieben Militärpfarrer, Offiziere, Unteroffiziere und Wehrpflichtige. Neben durchdachten Grundsatzartikeln finden sich Berichte über Ereignisse in Kasernen, bei Manövern und Rüstzeiten im Stil einer Lokalberichterstattung. Die Skala reichte von der Beschreibung neuer Waffensysteme und den Querelen des Soldatenalltags über eine ausgewogene Darstellung der Wehrdienstverweigerung bis zum Vorschlag, die verbotene KPD wieder zuzulassen. Da sich die Beilage als Forum einer unzensierten Diskussion verstand und aus Mangel an Beiträgen wurde fast alles abgedruckt, auch manches Törichte. Über Jahre hinweg war die Junge Stimme unter allen in der Bundeswehr verteilten Zeitschriften die weitaus kritischste. Dies führte immer wieder zu Protesten konservativer Offiziere. Am 1.1o.1971 stellte sie ihr Erscheinen ein.

Es ist klar, daß H.-D. Bamberg hier viel Material im Sinne seiner negativen Auswahl finden kann. Er verkennt aber die Zusammenhänge, wenn er jede Zuschrift der evangelischen Militärseelsorge anlastet (25).

13.16-2 Die Verteilhefte "Zum Thema" dagegen gehören zum offiziellen Schrifttum der evangelischen Militärseelsorge. Sie beziehen sich jeweils auf ein Monatsthema des Lebenskundlichen Unterrichts, sind zur Verteilung an Soldaten bestimmt und erscheinen zehnmal im Jahr (26). Die Hefte werden von Militärpfarrer Ernst Salomon und von einigen anderen Militärpfarrern geschrieben, immer aber von Ernst Salomon redigiert, so daß sehr stark dessen individuelle Konzeption deutlich wird. Wenn die Themenhefte auch nicht repräsentativ sind für die gesamte evangelische Militärseelsorge, so sind sie doch - schon wegen ihrer breiten Streuung - eine wichtige Stimme.

13.16-3 Aufgrund eines bestimmten Verteilerschlüssels schreiben die meisten Militärpfarrer im Laufe ihrer Dienstzeit ein "Stundenbild für den Lebenskundlichen Unterricht". Diese Hefte sind als Vorbereitungsmaterial für den internen Gebrauch bestimmt und werden redaktionell kaum verändert. Diese Stundenbilder dürften darum in ihrer Gesamtheit repräsentativer sein für das, was innerhalb der evangelischen

Militärpfarrerschaft gedacht und gelehrt wird.
Es fällt auf, daß H.-D. Bamberg das parallel erscheinende und von Militärdekan Steger geschriebene katholische Vorbereitungsmaterial sehr ausführlich und häufig zitiert. Das wegen der Vielzahl der Verfasser interessantere evangelische Material aber kaum berücksichtigt. Findet er hier nicht genügend Stellen für seine "negative Auswahl"?

13.16-4 Bamberg zitiert überwiegend Materialien aus der katholischen Militärseelsorge. Im evangelischen Bereich liegt der Schwerpunkt auf 28 Ausgaben der "Stimme der Soldaten". Es folgen 17 Hefte "Zum Thema". Nur viermal wird ein "Stundenbild für den Lebenskundlichen Unterricht" zitiert, eins davon nur indirekt aufgrund von Sekundärliteratur (27). Von ca. 3o Soldaten-, Unteroffizier- und Offizierbriefen werden nur drei ältere Exemplare zitiert (28). Hinzu kommen noch einige Einzelexemplare aus dem sonstigen Schrifttum. Kriterien für diese Auswahl lassen sich nicht erkennen. Sie scheint eher zufällig zu sein und abhängig von dem, was dem Autor als Außenseiter gerade zugänglich war. Ob evangelische Militärseelsorge hier zutreffend charakterisiert wird, erscheint schon von daher fraglich.

13.17 Die Art der Quellenverwertung ist nicht seriös, sondern polemisch. Zitate werden aus ihrem Zusammenhang gerissen; ihr Sinn dadurch oft entstellt.
Dazu ein Beispiel (29):

> "Bei ergötzlichen Militärgeschichten über Tapferkeit u.a.m., über Mut und Glück, versteht es sich von selbst, daß als Schauplatz die Sowjetunion gewählt wird. Und die Scharfschützen, die es auf den lieben guten deutschen Landser im Osten abgesehen hatten, sind natürlich böse Russen, (z.B. SB 15/7) die, wahrscheinlich verdorben durch atheistische Ideologie, oft nicht einmal richtig schießen konnten, was ihnen merkwürdigerweise auch wiederum übelgenommen wird: Der Schlumpschütze von Russe hatte das Visier falsch eingestellt (SB 13,4)" (3o).

Beim Nachschlagen stellt sich heraus, daß der angegebene Soldatenbrief 15 weder auf der Seite 7, noch sonstwo von "bösen Russen" spricht. Im Soldatenbrief 13 wird gefragt, wo Gott zu finden ist. Darum geht es auch in einem Aufsatz mit der Überschrift: "Wohnt Gott wirklich da oben?" Ein Kriegsteilnehmer berichtet von seiner Verwundung:

"Aus 80 m Entfernung hatte der russische Scharfschütze vom Dorfrand auf meinen Kopf gezielt. Sein Schuß traf... Ich war für Wochen linksseitig gelähmt... Nachdem das Loch mit einem Stück aus dem Schienbein abgedeckt war, erhielt ich Besuch von einem Angehörigen meiner Kompanie. 'Damals bei meiner Verwundung hat Gott den Daumen dazwischen gehalten!' Mein Besucher antwortete: "Quatsch, Herr Hauptmann, das hatte nichts mit Gott zu tun. Der Schlumpschütze von Russe hatte das Visier falsch eingestellt!" (31).

Es ist absurd, wenn Bamberg hier eine Abwertung russischer Scharfschützen herausliest. Der Schreiber identifiziert sich ja nicht mit dem Urteil seines damaligen Untergebenen. Er selbst ist ganz anderer Meinung. Ihm geht es um die Frage, ob Gott dabei ist in solchen besonderen Ereignissen. Und er problematisiert weiter, ob Gott auch in der Kriegsgefangenschaft dabei war und im Konzentrationslager Dachau.

3.20 Für H.-D. Bamberg ist die Militärseelsorge eine Schule der Anpassung und des Unfriedens (32).
Dies zeigt sich
in ihrer Einstellung zum Militär (s. 13.21)
in ihren gesellschaftspolitischen Ansichten (s. 13.22)
in ihren außenpolitischen Ansichten (s. 13.23).

3.21 Statt das militärische System kritisch zu hinterfragen, rechtfertigt sie Existenz und Stärke der Bundeswehr (33). Sie glorifiziert das Soldatentum bis zur religiösen Überhöhung (34) und den Krieg als Schule für harte Männer (35). Die wichtigen berufsethischen und damit berufskritischen Fragen werden ausgeklammert bzw. zugedeckt durch eine alles entschuldigende, weil unentrinnbare Solidarität der Schuld (36).
Daraus folgen eine Bagatellisierung von Mißständen in der Bundeswehr (37) und für den einzelnen Soldaten die Forderung, sich kritiklos einzuordnen bis hin zum unbedingten Gehorsam (38). Der Erziehung zum Duckmäusertum dient auch eine repressive Sexualmoral, die im einzelnen das autoritäre Syndrom von Schuld, Angst und Unterwürfigkeit verinnerlicht (39).

3.22 Sie lehrt die Anpassung an die herrschende spätkapitalistische Gesellschaftsordnung, in dem sie unkritisch deren Voraussetzungen und Ziele übernimmt und als gut hinstellt (40).

Die entscheidenden gesellschaftlichen Probleme werden ausgeklammert (41). Gesellschaftskritik bleibt unverbindlich und wird durch Privatisierung entschärft. So sollen gesellschaftliche Probleme durch individuelle Frömmigkeit, Härte, Selbstzucht, Disziplin, Opfer, Ehrfurcht, Bescheidenheit und ähnliches gelöst werden (42).
Das Ideal ist die harmonische religiös geprägte Volksgemeinschaft (43). Statt Kritik (44), fordert sie Unterordnung unter nicht mehr befragbare Autoritäten, die sie direkt von Gottvater ableitet (45). Dies führt zu einer Vorliebe für den autoritären Staat. Dabei ist der Wehrstand mit seinen klaren Über- und Unterordnungen ein Vorbild für die ganze Volksgemeinschaft (46).
In dieses Gesellschaftsbild passen die demokratischen Grundforderungen nach Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Mitbestimmung nicht hinein (47). Jede Basisdemokratie wird abgelehnt (48); denn Ordnung ohne Unterordnung ist nicht möglich (49).

> "Darum gilt von der Milchflasche des Säuglings bis hin zum Tornister des Soldaten der Grundsatz: Halte dich an die Ordnung und die Ordnung wird dich erhalten" (5o).

13.23 Außenpolitik wird als Kampf zwischen Gut und Böse dargestellt (51), wobei Christen selbstverständlich die Guten sind; denn der Feind ist da, wo das Christentum aufhört.
Dies führt zur Verteufelung des Gegners und zu Kreuzzugsgedanken (52), denn die Grundübel unserer Zeit sind Materialismus, Sozialismus, Bolschewismus, die nur durch christliche Frömmigkeit bzw. durch geistige und militärische Aufrüstung zu überwinden sind (53). Friede wird nur als Abfall von Gott beschrieben und in der privaten Innerlichkeit gesucht; die realen friedensgefährdenden Faktoren werden nicht gesehen. Darum und wegen ihres Freund-Feind-Komplexes kann die Militärseelsorge nichts zur Völkerverständigung beitragen (54).

Statt dessen legalisiert sie den Atomkrieg unter dem Deckmantel einer verlogenen Komplementaritätstheorie (55). Den sich daraus ergebenden heiklen Fragen weicht man durch eine Situationsethik aus, die die Entscheidungen wegschiebt (56).

13.24 Fazit: Für H.-D. Bamberg ist die Militärseelsorge verfassungswidrig; sie treibt autoritäre Sozialtherapie, Schulung von potentiellen Neo-Faschisten und übelste Feindhetze (57). Sie ist anti-demokra-

tisch, aggressiv und volksverdummend (58), jugend- und gemeingefährlich (59), friedensgefährdend und eine Belastung für die Demokratie (6o).

13.30 So kommen Hans-Georg von Studnitz und H.-D. Bamberg zu entgegengesetzten Ergebnissen:

Hans-Georg von Studnitz behauptet die Abhängigkeit der evangelischen Militärseelsorge von einer bundeswehrfeindlichen evangelischen Kirche; gegenüber der Bundeswehr dagegen setzt er ihre volle Unabhängigkeit voraus. Indem er Militärpfarrer mit trojanischen Pferden vergleicht, testiert er ihr darüber hinaus eine für die Bundeswehr lebensgefährliche Unterwanderungsarbeit. Er legt dafür allerdings keine Beweise vor; die Arbeit der Militärseelsorge und ihr Schrifttum scheint er nicht zu kennen.

Hans-Dieter Bamberg behauptet eine totale Abhängigkeit beider Zweige der Militärseelsorge von der Bundeswehr und den sie tragenden gesellschaftlichen und staatlichen Kräften. Er belegt dies durch eine Fülle schriftlicher Quellen aus Bundeswehr und Militärseelsorge. Doch disqualifiziert er sich durch den Stil seiner Darstellung (s. 13.11); er pauschaliert auf unzulässige Weise und arbeitet in Einzelbereichen zu wenig sorgfältig (s. 13.12). Er berücksichtigt nicht die Veränderungen und differierenden Strömungen innerhalb der Militärseelsorge (s. 13.13), kennt nicht deren Praxis (s. 13.14). Er nivelliert bestehende konfessionelle Unterschiede, stützt sein Urteil auf eine negative Quellenauswahl (s. 13.15). Die Auswahlkriterien sind nicht durchsichtig und eher zufällig (s. 13.16); die Art seiner Quellenverwertung ist nicht seriös, sondern polemisch verzerrt (s. 13.17).

Die Frage, was in der evangelischen Militärseelsorge wirklich gedacht und gesagt wird, wie unabhängig oder abhängig sie ist, wird durch beide Autoren nicht zureichend beantwortet.

14.00 Der Lebenskundliche Unterricht - Instrumentalisierung von Religion zu militärischen Zwecken (Die Kritik von Wolfgang Huber)

14.10 Das Buch von Wolfgang Huber "Kirche und Öffentlichkeit" (1) enthält vier Fallstudien, von denen sich eine mit der evangelischen Militärseelsorge beschäftigt. Sie ist für ihn ein Modellfall für das Verhältnis der Kirche zu gesellschaftlichen Gruppen (2). Vom Gesamtaufbau seines Buches her ist es folgerichtig, daß er von den einzelnen Arbeitsbereichen der Militärseelsorge nur den Lebenskundlichen Unterricht untersucht, denn

> "der Lebenskundliche Unterricht stellt im Vollzug der Militärseelsorge das interessanteste Beispiel für die Verzahnung von Staat und Kirche dar" (3).

Wolfgang Huber untersucht die Erwartungen des Staates und die Organisationsstruktur der Militärseelsorge und kommt zu folgendem Ergebnis: In der Optik des Staates dient Militärseelsorge der Instrumentalisierung der Religion zu militärischen Zwecken (4).

> "Die Instrumentalisierung der Religion zu militärischen Zwecken, die für die Geschichte der Militärseelsorge weithin kennzeichnend ist, hat auch in der Bundeswehr noch kein Ende gefunden" (5).

Die Militärseelsorge aber kann diesem Mißbrauch aufgrund ihrer gegenwärtigen Organisationsstruktur nicht wehren (6).

14.20 Der Verfasser ist als Mitarbeiter der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft (F.E.St.) in Heidelberg besonders am Problem des Friedens interessiert:

> "Schließlich bietet sich die Militärseelsorge als Gegenstand einer Fallstudie auf dem Hintergrund der These an, das Problem des Friedens stelle den Horizont dar, in dem das Verhältnis von Kirche und Öffentlichkeit gesehen werden müsse. In keinem ihrer Arbeitsbereiche ist die Kirche dem Problem des Friedens unmittelbarer konfrontiert als in der Militärseelsorge. Zugleich steht sie in keinem ihrer Arbeitsbereiche in einer größeren Versuchung, ihren Friedensauftrag zu verleugnen, als im Militär, in dem die Kampfbereitschaft oft zu einem Selbstzweck zu werden droht, hinter dem das Ziel des Friedens als Nebensache zurücktritt" (7).

Nach Auskunft des evangelischen Militärdekans von Seggern bildet die Friedensproblematik auch das Zentrum des Lebenskundlichen Unterrichts (8), so daß sich die Interessen treffen. So könnten gerade hier die von Militärbischof Kunst initiierten und in der Evangelischen Studiengemeinschaft durchgeführten Arbeiten zur Friedensforschung innerhalb der Bundeswehr vermittelt und damit breitenwirksam werden.

Wolfgang Huber untersucht nun den Lebenskundlichen Unterricht unter vier Gesichtspunkten:

1. Hat die Friedensproblematik wirklich zentrale Bedeutung?
2. Werden in diesem Unterricht die Ergebnisse der Heidelberger Friedensforschung berücksichtigt?
3. Wie weit wird dabei Kritische Solidarität sichtbar?
4. Gibt es auch selbstkritische Fragen, da Selbstkritik die Voraussetzung für Kritische Solidarität ist? (9).

14.30 Im Unterschied zu H.-D. Bamberg verarbeitet er nur evangelisches Material. Er beschränkt sich dabei auf neun Stundenbilder aus den Jahren 1967 - 1971. Er hält sie für repräsentativ, weil sie vom zuständigen Referenten im Evangelischen Kirchenamt für die Bundeswehr für besonders wichtig gehalten werden und als kennzeichnend für die Arbeit der vergangenen Jahre (1o).

14.40 Das Resultat seiner Untersuchungen ist für die evangelische Militärseelsorge durchgehend negativ.

> "Das Problem des Friedens, das das Leitthema dieses Unterrichtes abgeben soll, tritt selbst dort erstaunlich weit in den Hintergrund, wo von ihm notwendigerweise die Rede sein müßte. Die Arbeiten der Evangelischen Studiengemeinschaft, um die der Militärbischof selbst zur Klärung der Position der Militärseelsorge gebeten hatte, bleiben unberücksichtigt. Die 'Kritische Solidarität', die die Arbeit des Militärpfarrersleiten soll, wirkt sich in aller Regel nur als unkritische Bestätigung aus. Eine Selbstkritik der Militärseelsorge, die eine Voraussetzung für diese kritische Solidarität wäre, erfolgt in den Stundenbildern für den Lebenskundlichen Unterricht nicht" (11).

14.50 Dieses Resultat wirft für Wolfgang Huber die grundsätzliche Frage nach den Zielen der Militärseelsorge auf und nach ihrer Unabhängigkeit. Verhilft sie zur Mündigkeit oder zur Unmündigkeit? Erzieht sie zum Frieden oder zur Wehrbereitschaft?

> "Die Beispiele, die wir überprüft haben, sind eher ein Beleg für die Integration der Militärseelsorge in das Militär, als für ihre Unabhängigkeit. Sie erzieht ebensosehr zur Anpassung, wie sie selbst weithin angepaßt ist" (12).

14.60 Überfliegt man das ganze Spektrum der bisher im Lebenskundlichen Unterricht behandelten Themen, so erweist sich die Äußerung, daß der Friede das zentrale Thema dieses Unterrichtes sei, als unzutreffende Engführung (13). Dennoch hat Wolfgang Huber hier einen wesentlichen Aspekt untersucht. Dabei weisen die Huber'schen und

Bamberg'schen Ergebnisse in dieselbe Richtung: Kritische Solidarität wird zwar propagiert, findet aber faktisch nicht statt.

Wolfgang Huber sieht - im Unterschied zu H.-D. Bamberg - in den Stundenbildern das für die Militärseelsorge repräsentative Material (14).
Es wäre nun zu untersuchen, ob die einzelnen Stundenbilder sachgerecht und zureichend analysiert wurden. So fragt er zum Beispiel, ob bestimmte Inhalte vorkommen oder nicht. Die Frage aber, ob und wie die auf einem hohen Abstraktionsniveau formulierten Gedanken seines Hauses (15) in die besondere Situation des Lebenskundlichen Unterrichts umsetzbar sind, die Frage nach den realen unterrichtlichen Möglichkeiten also, wird nicht gestellt.

Auch ist m.E. die Basis von nur neun Stundenbildern zu schmal und nicht repräsentativ genug für so weitreichende Konsequenzen. Eine solche Untersuchung müßte breiter angelegt werden, sowohl in bezug auf die zu untersuchenden Materialien, als auch in bezug auf die Untersuchungsaspekte.

Dritter Teil:

Die Praxis des Lebenskundlichen Unterrichts - eine Analyse seiner Vorbereitungsmaterialien

15.00 Die Hauptprobleme des Lebenskundlichen Unterrichts - Sinn und Grenzen von Stundenbildanalysen

15.10 Der dritte Teil dieser Studie soll die Praxis des Lebenskundlichen Unterrichts vorstellen. Natürlich spiegelt sich diese schon in der problemgeschichtlichen Übersicht des ersten Teils. Dort aber wird die Diskussion nur von einem kleinen Zirkel geführt. Die Masse der Militärpfarrer kommt nicht zu Wort (1). So könnte eine Untersuchung der Praxis das Bild dieses Unterrichts korrigieren und andere Aktzente setzen.

15.11 Die unterrichtliche Praxis von 150 Militärpfarrern ließe sich auf Grund eines breit angelegten Langzeitprogramms empirischer Unterrichtsbeobachtung wissenschaftlich zureichend beschreiben. Ein utopischer Plan! Der evangelischen Militärseelsorge fehlten dazu - wie anderen kirchlichen Arbeitszweigen auch - die finanziellen Mittel (2). Zudem ließe sich Vergangenheit auf diese Weise nicht erheben.

15.12 Die evangelische Militärseelsorge hat nun in ihren monatlich erscheinenden "Stundenbildern zum Lebenskundlichen Unterricht" ein Material eigener Art. Sie erscheinen zu fast allen Monatsthemen, enthalten in der Regel grundsätzliche Überlegungen zum jeweiligen Thema, eine Unterrichtsskizze und Materialbeilagen. Hier schreibt nicht ein Einzelner, wie es über viele Jahre hin bei der katholischen Militärseelsorge üblich war, auch nicht ein wissenschaftlich-pädagogisches Team, wie es heute bei den religionspädagogischen Arbeitsmaterialien die Regel ist. Sie werden von Militärpfarrern geschrieben. Die zehn Monatsthemen werden jährlich auf verschiedene Wehrbereiche möglichst gleichmäßig und nach dem Motto verteilt: Möglichst jeder Pfarrer kommt mindestens einmal dran. Die mir vorliegenden 175 Stundenbilder haben 125 verschiedene Verfasser, 3 geben keinen Verfasser an, 3 sind von Pfarrergruppen geschrieben (3). Herausgeber ist das Evangelische Kirchenamt für die Bundeswehr.

15.13 Die Stundenbilder sind keine Unterrichtsprotokolle. Der reale Unterricht ist ausführlicher als die Unterrichtsskizzen. Selbst der jeweilige Verfasser wird ihn bei verschiedenen Gruppen vari-

ieren. Nur wenige Pfarrer werden das Stundenbild ihres Kollegen kopieren. Weil aber diese Stundenbilder gerade von den Pfarrern geschrieben werden, die selbst unterrichten, wird deutlich, wie sie sich diesen Unterricht vorstellen.
So wird im folgenden - streng genommen - nicht der Lebenskundliche Unterricht selbst analysiert, sondern die Vorstellungen der Pfarrer über diesen Unterricht. Daß sich hierin auch die Unterrichtsrealität spiegelt, dürfte hinreichend wahrscheinlich sein. Unter diesem Aspekt halte ich Stundenbildanalysen für sinnvoll und wissenschaftlich seriös. Ich kenne jedenfalls aus keinem anderen kirchlichen Arbeitsbereich eine so repräsentative Materialsammlung (4).

5.14 Auch Militärpfarrer sind beruflich ausgelastet. Sie schreiben solche Stundenbilder nebenher in wenigen Wochen und unter Zeitdruck. Sie müssen sich in die Themen jeweils einarbeiten, haben dazu weder eine wissenschaftliche Bibliothek noch wissenschaftliche Fachberatung und sind auf zufällige Lesefrüchte angewiesen. Die meisten schreiben nur ein einziges Stundenbild. So entstehen lauter Erstlingswerke. Bei einem Qualitätsvergleich dieser Materialien mit den Unterrichtsmodellen religionspädagogischer Institute wäre das zu berücksichtigen. Für die Beschreibung der Praxis einer Pfarrerschaft allerdings ist dies nur günstig. Hier profilieren sich nicht einige besonders intelligente, einfallsreiche und wissenschaftlich ambitionierte Leute, hier stellen sich die vielen "normalen" Pfarrer vor.

5.15 Die Stundenbilder sind nur für den internen Gebrauch bestimmt. Dies ist aus den oben beschriebenen und wohl noch aus anderen Gründen verständlich. Doch ist Militärseelsorge keine Privatsache, sondern öffentliches Wirken der Kirche und ihr gegenüber Rechenschaft schuldig. Wer an der Veröffentlichung von Stundenbildanalysen Anstoß nimmt, sollte dies bedenken.

5.16 Es mag gut sein, auch an die Grenzen solcher Untersuchungen zu erinnern. Sie können Tendenzen, Wandlungen, Widersprüche und Spannungen aufzeigen, doch können sie keine quantitativen Aussagen machen, etwa von der Art: "78,3 % der evangelischen Militärpfarrer vertreten die Kritische Solidarität Mutius'scher Prägung". Dazu bedarf es anderer Untersuchungsmethoden.

Auch sollte man auf Grund der Untersuchungsergebnisse nicht ohne weiteres eine spezielle Militärseelsorgetheologie konstatieren. Vielleicht unterscheiden sich die Aussagen von Militärpfarrern und Gemeindepfarrern nur wenig. Dies aber bedürfte wieder einer gesonderten Untersuchung.

15.20 Ich werde nun im Rahmen von Stundenbildanalysen besonders den Fragen nachgehen, die die problemgeschichtliche Untersuchung im ersten Teil und die Kritiker im zweiten Teil dieser Studie aufgeworfen haben (5).
Dies sind:

1. Die Frage nach dem didaktischen Ansatz (s. 15.21)
2. Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation (s. 15.22)
3. Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz (s. 15.23)
4. Die Frage nach der Art des Unterrichtens (s. 15.24)
5. Die Frage nach der Kritischen Solidarität (s. 15.25)

Im einzelnen:

15.21 Die Frage nach dem didaktischen Ansatz:

15.21-1 Gelingt es den Pfarrern, die oft sehr umfassende Problematik auf ein unterrichtlich hantierbares Maß zu reduzieren? Nach welchen Auswahlkriterien geschieht das? Wird der Unterricht nur vom Thema her entfaltet, oder gibt es auch so etwas wie eine didaktische Analyse?

15.21-2 Beschränkt sich der Unterricht auf Allgemeininformationen, unverbindliche Erörterungen, Proklamationen und nicht operationalisierte Appelle, oder gelingt der Schritt in die Konkretion?

15.21-3 Später wurde vorgeschlagen, die Themenvielfalt und Themenbreite auf ethische Grundprobleme zu reduzieren, um dadurch zu relevanteren Lernzielen zu kommen. Hat sich dieser Vorschlag ausgewirkt? (6)

15.22 Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation:

Die Themen erfordern eine Analyse der geistigen und oekonomischen, der privaten, gruppenspezifischen und gesellschaftlich/politischen Situation. Werden diese Situationen zureichend beschrieben oder kommt es schon hier zu Verzerrungen und Manipulationen? (7)

5.23 Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz:

5.23-1 Die Diskrepanz zwischen kirchlichen und staatlichen Zielvorstellungen bestimmte über Jahre hin die interne Diskussion: Lebenskundlicher Unterricht als "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" oder "Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten". Wie wirkt sich dieser konzeptionelle Gegensatz in der Unterrichtspraxis aus?
Erreicht der Unterricht überhaupt das ferne Ziel der Verkündigung, oder bleibt er im "Vorfeld" stecken, so daß in praxi genau das geschieht, was der Staat intendiert: Aufarbeitung von Berufs- und Lebensproblemen aus christlicher Sicht? (8)

5.23-2 Gelingt es, den theologischen Beitrag so in das Unterrichtsgespräch einzubringen, daß er als zum Thema gehörig, klärend und neue Aspekte eröffnend empfunden wird, oder wirkt er aufgepfropft auf eine in sich abgerundete Thematik und damit als ein überflüssiges Superadditum? (9)

5.23-3 Der Unterricht wurde im Missionsauftrag der Kirchen, aber auch als kirchliche Gesellschaftsdiakonie begründet. Zielt er auf Einladung zur Kirche oder trägt er zur Gewinnung eines individuellen geistigen Standorts und zu sozialem Verhalten bei (1o)?

5.23-4 Weil theologische Lernziele unter den gegebenen Umständen nur schwer erreichbar scheinen, propagieren manche Pfarrer die Rolle des neutralen Gesprächsleiters.
Inwieweit verzichtet der Lebenskundliche Unterricht auf christliche Deutungen und Lösungsvorschläge?
Kommt er zu anderen - nicht spezifisch christlichen - Lösungen, oder verzichtet er auf Lösungen überhaupt? (11).

5.24 Die Frage nach der Art des Unterrichtens:

5.24-1 Wie werden die Soldaten zum Mitmachen motiviert?

15.24-2 Ist der Unterrichtsaufbau deduktiv oder induktiv?

15.24-3 Wie wird der Unterrichtsablauf gesteuert?

15.24-4 Ob der Unterricht den Pfarrer überfordert, hängt auch von seinem Rollenverständnis ab: Versteht er sich als Experte und gerät dadurch in den Zwang, auf eine Vielzahl von Fragen richtige Antworten geben zu müssen. Oder versteht er sich als Leiter eines Gesprächs, der Wissen und Erfahrung der Soldaten ins Bewußtsein hebt und mit ihnen gemeinsam Lösungen erarbeitet? (12)

15.25 Die Frage nach der Kritischen Solidarität:

Kritische Solidarität ist für evangelische Militärseelsorge zugleich Rollenverständnis und Inhaltsangabe: Die Spannung zwischen Solidarität und Kritik soll sich in dem unauflösbaren Ineinander von individuellen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Problemen konkretisieren (13).

15.25-1 Gelingt es im unterrichtlichen Alltag, die Spannung zwischen Solidarität und Kritik durchzuhalten, oder tritt die sachlich nötige Kritik an Bundeswehr und Gesellschaft zurück zugunsten einer unkritischen Anpassung an das Bestehende?
Werden besonders brisante Themen ausgespart und gibt es innerhalb der Themen tabuisierte Bereiche?
In Aufnahme der Bamberg'schen und Huber'schen Kritik werde ich auch folgende Themenbereiche untersuchen:

Friede und Krieg;
Gewissen, Wehrdienst, Wehrdienstverweigerung;
Bundeswehrspezifika wie Befehl, Gehorsam usw.;
Demokratie, Gesellschaft, Staat;
Ostblock, Marxismus (14).

15.25-2 Wird das unauflösliche Ineinander der drei Bereiche jeweils gesehen, oder kommt es nicht nur bei der Situationsanalyse, sondern auch bei den Problemlösungen zu einseitigen Verengungen, die der sozialen Wirklichkeit nicht gerecht werden? (15).

15.25-3 Kritische Solidarität dürfte sich nicht nur auf andere richten, sie müßte bereit sein, auch sich selbst in Frage zu stellen. Hat Militärseelsorge die geistige Freiheit, sich selbst und die von ihr angebotenen Lösungen in Frage stellen zu lassen, oder verschanzt sie sich hinter dogmatischen Wahrheitsansprüchen? (16).

15.30 Ich untersuche zunächst 15 Stundenbilder aus den Jahren 1956-1958 und präsentiere damit die Anfangsphase des Lebenskundlichen Unterrichts.

Hier gab es zunächst noch keine Erfahrungen; die kirchlich/theologischen Vorstellungen waren vage und in der neuen und noch kleinen Pfarrerschaft nicht durchdiskutiert. 1958 legt Albrecht von Mutius eine erste Konzeption vor (Abschnitt 16.oo).

Danach untersuche ich 15 neue Stundenbilder aus der Zeit von Januar 1974 bis September 1975. Inzwischen gibt es eine große Unterrichtserfahrung und einen Generationenwechsel in der Pfarrerschaft. Es gibt Kritik an den Konzeptionen der Anfangszeit und am Lebenskundlichen Unterricht überhaupt. Seit 1971 befaßt sich das Fortbildungsinstitut in Friedewald intensiv mit diesem Unterricht und wirkt hinein in die Pfarrerschaft; es werden neue Vorstellungen entwickelt (Abschnitt 17.oo).

Dann vergleiche ich beide Gruppen und beantworte die gestellten Fragen, so weit das möglich ist (Abschnitt 18.oo).

15.31 Wir arbeiten im folgenden mit einem Frageraster, das sich erst im Zuge unserer problemgeschichtlichen Übersicht und im Eingehen auf spätere Kritiker herausgefiltert hat. Fragen wir damit "ungeschichtlich"? Das heißt: Legen wir einen Raster an die älteren Autoren, den sie selbst nicht kannten und tun wir ihnen damit Unrecht? Die Analysen werden zeigen, daß wir weithin jene Fragen stellen, die die Autoren auch selber stellen. Wir messen sie also auch da an ihren eigenen Ansprüchen, wo wir ein moderneres Vokabular benutzen. Dies gilt auch von der Frage nach der "Kritischen Solidarität". Zwar wurde diese Formel erst 1965 in die Militärseelsorge eingetragen, sie beschreibt aber eine Spannung, die von Anfang an sichtbar war. Inwieweit die Militärseelsorge die für die freie Verkündigung des Evangeliums nötige kritische Distanz zur Bundeswehr behaupten könne, darüber hatte es ja gerade in den 5oer Jahren eine breite und intensive Auseinandersetzung mit den Kirchlichen Bruderschaften gegeben (17).

16.00 Der Lebenskundliche Unterricht in der Anfangsphase von 1956 - 1958

16.01 Von den 23 Monatsthemen im Untersuchungszeitraum waren nur 15 Stundenbilder zu beschaffen (1). Ich stelle sie nacheinander vor, untersuche jeweils in derselben Reihenfolge die unter 15.20 angegebenen fünf Problembereiche und fasse die Ergebnisse dieser 15 Analysen zusammen (2).

16.10 Vom Sinn des Lebens (Okt./Nov. 1956, ohne Verfasserangabe)

16.10-1 Das vorgeschlagene Thema erscheint dem Verfasser "außerordentlich weitläufig" (S. 3). Da er aber "keineswegs im Abstrakten steckenbleiben" will, sondern "entscheidende Impulse in das tägliche Leben hinein" vermitteln (S. 4), greift er heraus, was "für den Unterricht an jungen Menschen unserer Zeit am fruchtbarsten und für die Gegenwart am nötigsten" ist (S. 3). Er will den weiten Themenbereich auf die zentrale Frage nach Gott und die Frage nach dem Menschen begrenzen, die Frage nach der Zukunft anhand der verschiedenen säkularen Eschatologien einbeziehen und Blicke eröffnen in Richtung auf das geschichtsphilosophische Verständnis des Themas" (S. 3 f.).
Diese Eingrenzung ist eher eine Ausweitung. Nach dieser Problemanzeige dürfte im Unterricht der Stoff eines theologischen Vollstudiums zu verarbeiten sein.

16.10-2 Die Gegenwart wird beschrieben als eine Zeit allgemeiner Hoffnungslosigkeit und Resignation. Dies äußert sich im Nihilismus, in der Saturiertheit des Lebensstandards, in der Sinnentleerung unseres Daseins (S. 4).

16.10-3 Die theologische Problemlösung ist die einzig mögliche Lösung.

> "Die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach dem Menschen, nach dem Ziel des Lebens ist nur lösbar von der Gottesfrage her" (S. 8).

Das "geheime Thema" des Unterrichts heißt: "Christus, die Hoffnung deines Lebens" (S. 4). Das theologische Lernziel:

> "Es wird darauf ankommen, der allgemeinen Hoffnungslosigkeit und Resignation unserer Zeit ... die Botschaft der Hoffnung in Jesus Christus entgegenzusetzen" (S. 4).

16.10-4 Der Unterrichtsentwurf nimmt moderne Unterrichtsformen auf: Einstieg mit einer plastischen Kurzgeschichte, die in eine Frage

mündet, Antworten sammeln, Kleingruppen bilden mit eng begrenzten Problemstellungen, Plenumsdiskussion zur Klärung, Vertiefung und Weiterführung, Zusammenfassung durch den Pfarrer.

Die Inhaltsanalyse zeigt keinen kontinuierlichen Unterrichtsaufbau, sondern mehrere Abbrüche und Neuansätze:
Die Einleitung fragt, ob Gott hilflos sei oder ob er in dieser Welt etwas ändern könne. Die Antworten werden gesammelt, aber nicht ausgewertet.
Der Pfarrer stellt neue Fragen: Hat Ihr Leben einen Sinn? Worin sehen Sie diesen Sinn? Die Antworten werden erarbeitet, gesammelt, geordnet.
Weitere Fragen folgen: Was ist das Leben ? Bestimmt der Mensch selbst darüber? Wie kommt es, daß Menschen im Dienst an anderen glücklich sind? Worauf hoffen wir? Welche Ziele haben wir? Können unsere Ziele auch durchkreuzt werden? Was dann?

Jetzt wird die theologische Lösung verkündigt:

> "In Jesus Christus kommt Gott auf uns zu. Von daher wird unserem Leben Hoffnung und Ziel gesetzt. Von daher gibt es Sinn im neuen Leben, gleichgültig wie die äußere Lage ist". "Darum hat jedes Leben, das von Gott her und zu Gott hin gelebt wird, seinen Sinn, darf Antwort auf Gottes Anrede sein (S. 9)."

16.10-5 Diese großen theologischen Aussagen seien nun in den täglichen Lebensbereich der Soldaten zu übertragen. Es sei zu sprechen über: Sinn der Ordnung, Rücksicht auf den Nächsten, Möglichkeit gemeinsamen Lebens, Sinn des Staates, des Berufs; sinnvoller Umgang mit der Zeit (S. 1o).
Was hier als Konkretionen angeboten wird, sind wiederum Abstrakta. Ein bloßes Aufzählen genügt ja nicht. Jeder der anvisierten Bereiche wäre ein neues Thema, das entfaltet und seinerseits wieder konkretisiert werden müßte. Nach der Problemfülle dieses Unterrichts dürfte hierfür weder Zeit noch Aufmerksamkeit vorhanden sein. Das gesteckte Ziel, "keineswegs im Abstrakten" steckenzubleiben, sondern "entscheidende Impulse in das tägliche Leben hinein" zu vermitteln, dürfte mit dieser breit angelegten Unterrichtsskizze kaum erreicht werden.

Die angestrebte Konkretion in den soldatischen Bereich enthält keine kritischen Aspekte. Sie zielt auf

> "das Ja zum Leben, das Ja zum anderen,
> das Ja zum Dienen, das Ja zur Fröhlichkeit" (S. 1o).

16.11 Arbeit und Freude (Dez. 1956 / Jan. 1957, ohne Verfasserangabe)

16.11-1 Eigentlich geht es um "Überlegungen über die rechte Freizeitgestaltung". Doch erschien eine solche Formulierung zu banal und wenig tiefgründig. So wird daraus das abstrakte Duo: "Arbeit und Freude". Konkret soll es dabei gehen um das rechte Verhältnis zur Zeit, Ausgewogenheit von Freizeit und Arbeit, vernünftige Freizeitgestaltung, die Quellen echter Freude, die Frage nach der Verantwortung (S. 3). Dadurch werde das Thema zwar sehr umfassend, doch könne man nur in dieser Breite über Arbeit und Freude sprechen.

16.11-2 Die Gegenwart wird negativ beschrieben:

> "Alle diese Fragen sind in unserem sozialen Gefüge nirgends befriedigend gelöst. Die Ratlosigkeit äußert sich im hektischen Betrieb der Vergnügungsindustrie ebenso, wie in der Hetze des Berufslebens und in der Leere unseres Familienlebens" (S. 3).

16.11-3 Von diesem dunklen Hintergrund hebt sich die einzig mögliche theologische Lösung deutlich ab:

> "Die Freude im Herrn - weil der Herr nahe ist (Phil. 4,4) - ist Grundlage aller Freude in dieser Welt. Von daher erwächst auch das rechte Verständnis der Zeit in ihrer Gestaltung in Arbeit und Freizeit".
> "Zeit wird dann sinnvoll in Arbeit und Freude gestaltet, wo sie als Gabe Gottes in Empfang genommen wird, über die man einst Rechenschaft abzulegen hat" (S. 4).

So geht es um das geheime Thema: "Freuet euch in dem Herrn allewege ... , denn der Herr ist nahe". Nach außen allerdings ist die Zielangabe: "Nimm Dir Zeit, so hast Du Freude an Arbeit und Freizeit" (. S. 4).

Nimmt man diese theologischen Aussagen ernst, so können sich nur Christen richtig freuen, nur sie können mit ihrer Zeit und Freizeit sinnvoll umgehen. Darum also können alle diese Fragen "in unserem sozialen Gefüge nirgends befriedigend gelöst" sein. Situationsanalyse und theologische Aussage stehen hier in einem totalen Negativ-Positiv-Bezug. Dies wird auch in der Unterrichtsskizze deutlich.

16.11-4 Der formale Unterrichtsaufbau entspricht in etwa dem vorigen Stundenbild: Einstieg mit einem herausfordernden Slogan, Sammeln und Ordnen der Beiträge, Bildung von Kleingruppen, Zusammentragen,

Ordnen und Werten der Gruppenergebnisse, Zusammenfassung durch den Pfarrer.

Die Eingangsfrage wird breit diskutiert: Lebe ich, um zu arbeiten, oder arbeite ich, um zu leben? Beides aber ist keine Lösung; man wird zum Sklaven der Arbeit oder des Genießens (S. 6).

> "Sowohl der Sklave der Arbeit, als auch der Sklave des Vergnügens, ist zur Freudlosigkeit verbannt. Das 'Zeithaben' ist nicht durch einen noch so guten Terminkalender zu schaffen. Die Freude ist nicht 'zu machen" (S. 7).

Dann wird die theologische Lösung eingeführt:

> "Wo Du weißt, daß Gott Dein Herr ist, gewinnst Du ein Verhältnis zur Zeit. Wir haben deshalb keine Zeit, weil wir nicht mehr wissen, daß wir sie von Gott haben" (S. 8).

Wichtig ist, wie wir den Sonntag verleben:

> "Hier kann einmal geredet werden ... von dem Gottesdienst als dem Ort, an dem wir erkennen können, daß unser Leben von Gott her immer neu anfangen darf. So man von Gott her und auf Gott hin lebt, kann man jede Minute von Gott her nehmen und sich darüber freuen. Man kann frei sein, die jeweilige Stunde am Tag so zu nutzen, wie sie sich anbietet. Daraus erwächst Ausgewogenheit zwischen Freizeit und Arbeit. Ohne schlechtes Gewissen kann man sich am Feierabend freuen, auch dann, wenn das 'Pensum' nicht erreicht ist" (S. 10).

Danach geht es um allerlei Freuden in Beruf und Freizeit bis hin zum ritterlichen Wettkampf. Das Ziel ist, "dem Soldaten Mut zur eigenen Phantasie zu machen" (S. 11).

Die starken theologischen Aussagen spielen hier keine Rolle mehr. Es wird nicht deutlich, warum diese konkreten Freuden unbedingt mit der Freude am Herrn zu koppeln sind. Freude an Basteln, Wandern, Entspannung, Erholung und anderes mehr sind doch keine christlichen Spezifika.
So läuft dieser Unterricht auf zwei Ebenen und hat zwei Ziele:

Der Pfarrer möchte

1. eine Botschaft verkündigen, die rational nicht einsichtig zu machen, sondern zu glauben ist: Die Freude am Herrn ist Grundlage aller Freude;
2. ein Gespräch über allgemein einsichtige Tatbestände führen und auf dieser Basis die Soldaten ermuntern, ihre Einstellung zu Arbeit und Freizeit zu überdenken und Phantasie zu entwickeln.

Verkündigung und Gespräch wechseln ab, aber durchdringen sich nicht. Der Unterricht wäre auch dann in sich abgerundet und sinnvoll, wenn

die theologischen Aussagen fehlten. Der auch in diesem Stundenbild geforderte "enge Zusammenhang von Theologie und Ethik" (S. 4) wird nicht einsichtig.

In der Schlußzusammenfassung

> "könnte noch einmal, vielleicht in Anknüpfung an das Christfest, der Grund der Freude aufklingen... Freudemachen kann ein Zeichen der Hoffnung sein auf den entgegenkommenden Herrn" (S. 12).

Hier wird nichts zusammengefaßt, hier werden nur die Ebenen gewechselt.

16.11-5 Der soldatische Lebensbereich wird nur gelegentlich erwähnt; diesen Unterricht könnte man unverändert in einer Berufschulklasse halten. So geht es um Freude am Beruf; wer etwas geschafft habe, sei befriedigt; ein gesunder Ehrgeiz sei zu fördern; die Freude am Verdienst sei berechtigt. Daß viele Wehrpflichtige aus ihrem Beruf herausgerissen wurden, die Arbeit in der Kaserne als unbefriedigend empfinden und Wehrsoldempfänger sind, spielt in der Unterrichtsskizze keine Rolle.

16.12 Das Menschenbild (Febr. 1957, Verfasser: Albrecht, München und Remus, Lagerlechfeld)

16.12-1 Das Thema wird nicht begrenzt, es wird nur umformuliert: Wer oder was ist der Mensch?

16.12-2 Zwar ist über diese Frage viel nachgedacht worden, doch erwarten die Verfasser nichts von den Früchten menschlichen Denkens. Man hüte sich vor Philosophica (S. 4), denn

> "Menschsein ist nur da intakt, wo die richtige Einstellung auf Gott vorhanden ist" (S. 14).

16.12-3 Die Antwort sei nur als theologische bzw. christologische Antwort legitim:

> "Das Wesen des Menschen besteht im Angeredetsein durch Gott" (S. 4).
> "Am Kreuz wird das Wesen des Menschen klar".
> "Erst wo das Menschenbild in dieser ganzen verborgenen Tiefe erkannt wird, kann vom Menschen geredet werden" (S. 5).

16.12-4 Im formalen Unterrichtsaufbau bildet sich ein Schema heraus: Einstieg mit interessantem Material und einer provozierenden

Frage, Antworten sammeln, Arbeitsgruppen bilden, Plenumsdiskussion, Zusammenfassung des Pfarrers.

Zunächst wird gefragt, ob der Mensch mehr sei als die Summe seiner chemischen Bestandteile. Ist er eine Fehlkonstruktion, ein Rädchen im Getriebe, ein wirtschaftlicher Wert, Material, Entwicklungsprodukt der Natur, Teil seines Volkes, Objekt der Organisation, Produkt seiner Umwelt, Seele und Geist? Die Antworten werden diskutiert und die jeweiligen Defizite aufgezeigt.

Im zweiten Teil werden diese Antworten dem biologischen, naturwissenschaftlich-humanistischen und materialistischen Menschenbild zugeordnet. Auch hier werden die Defizite jeweils aufgezeigt. Die Verfasser bemühen sich, Schwarzweißmalerei zu vermeiden und das Berechtigte an allen Auffassungen herauszuarbeiten. So ist Karl Marx um des Menschen willen angetreten (S. 3). Nicht alle biologische Betrachtung führt zur Hybris und Ehrfurchtslosigkeit (S. 9). Auf Grund des humanistischen Menschenbildes ist es zu großen ethischen Leistungen gekommen (S. 1o). Alle drei Menschenbilder haben jeweils einen richtigen Kern (S. 11). Erst alle zusammengenommen ergeben das ganze Menschenbild.
Diese Lösung wird gefunden unter Ausklammerung der theologischen Bezüge. So zeigt sich, daß man durchaus auch da sinnvoll, einsichtig und interessant über den Menschen reden kann, wo die "ganze verborgene Tiefe" christlicher Erkenntnis noch nicht erreicht wird. Der christologische Absolutheitsanspruch auf Weltdeutung wird faktisch nicht durchgehalten.

Im dritten Teil wird verkündigt:

> "Wer Christus begegnet, sich ihm stellt, der findet zurück zu dem Bild, das Gott von ihm hat" (S. 13).

Hier kommt es dann wieder zu theologischen Absolutheitsansprüchen:

> "Der Mensch als Ebenbild Gottes, ist nur Mensch im Gegenüber zu Gott... Tritt er (= der Mensch) von ihm (= Gott) weg, ist er nicht mehr Mensch" (S. 13).

Ob dies wirklich biblische Botschaft ist?

Die Schlußzusammenfassung unterscheidet sich wohltuend von diesem Anathema. Hier wird den Ungläubigen nicht mehr das Menschsein abgesprochen, es wird ihnen Evangelium gesagt:

> "Jeder Mensch ist beides: ein Stück Natur, ein Nichts, ein Stäubchen ohne Bedeutung im Weltall und doch von Gott persönlich geschaffen und beim Namen gerufen" (S. 14).

16.12-5 Am Schluß der Stunde steht die theologische Proklamation. Ethische Konsequenzen werden nicht mehr gezogen. Konkretion in den Alltag findet nicht statt.

16.13 Die soziale Frage (Okt. 1957, Verfasser: H. Leube, Böblingen)

16.13-1 Der Verfasser hält es nicht für die Aufgabe des LKU, die klassische soziale Frage des 19. Jahrhunderts zu behandeln. Er will darüber unterrichten, wie sich die soziale Frage heute im Lebenshorizont der Soldaten stellt.
Man könnte nun einen Unterricht darüber erwarten, inwieweit es soziale Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft gibt und was Christen im Namen Gottes dazu tun können. Man könnte überlegen, wie christliches Engagement innerhalb von Kirche, Parteien und sonstigen gesellschaftlichen Gruppen zum Wohl der Benachteiligten zu realisieren wäre. Schließlich stellt sich die soziale Frage auch 1957 schon weltweit. So könnte an den Problemen der unterentwickelten Länder christliche Weltverantwortung deutlich werden.

Dies Stundenbild allerdings beschränkt sich auf die Frage, "wie weit wir schon auf dem Weg zu einem Wohlfahrtsstaat unterwegs" und festgelegt sind (S. 3).

16.13-2 Das Ergebnis der sozialen Entwicklung seit etwa 15o Jahren beurteilt der Verfasser skeptisch:

> "Unsere heutige soziale Ordnung ist kein Fortschritt gegenüber vergangenen Zeiten" (S. 6).

Er vergleicht die Landflucht des 19. Jahrhunderts mit dem heutigen Pendlerwesen und ähnliches und zeigt, daß sich im Grunde nichts gebessert hat.

> "Wir müssen ... klar sehen ..., daß all' diese mühsam erarbeiteten Verbesserungen, die ja in ihrer Durchführung mit immensen Kosten verbunden sind, allenfalls Linderungsmittel, vielleicht auch Heilmittel sind, daß damit die soziale Frage aber nicht gelöst werden kann" (S. 4).

.13-3 Diese Misere hat fürLeube einen theologischen Grund. Abseits vom christlichen Glauben läßt sich auch die soziale Frage eben nicht lösen.

> "Das Neue Testament hält auf jeden Fall nichts von Sozialrevolutionen und Veränderungen der Verhältnisse in der Absicht, damit Menschen zu bessern" (S. 4).

Und so werden die Menschen durch soziale Verbesserungen nicht zufriedener, sondern anspruchsvoller. Für den "gefallenen Menschen" sei das sogen. Existenzminimum "der eben zu allen Zeiten stets eine Etage zu hoch hängende Brotkorb".

"Je mehr er hat, je mehr er will" (S. 5).

Nun mag man die Meinung teilen, daß soziale Verbesserungen nicht zwangsläufig auch Menschen bessern, - doch ist dies nicht die soziale Frage. Bei ihr geht es nicht darum, Menschen zu bessern, sondern Not, Armut und soziales Unrecht zu lindern. Zudem wird hier eine Bevölkerung pauschal abqualifiziert, die nach Krieg, Zusammenbruch und Hungerjahren beginnt, sich eines bescheidenen Wohlstandes zu freuen.

-4 Der Unterricht wird als Lehrgespräch gehalten: Ein aktueller Slogan löst das Gespräch aus; der Pfarrer stellt jeweils die weiterführenden Fragen, spinnt den Problemfaden weiter und faßt schließlich zusammen.

Der Einstieg nimmt den Wunsch der Soldaten nach einem eigenen Auto auf. Um ein Auto zu bezahlen, müssen wir mehr verdienen - doch die Preise steigen - bald steigen die Löhne - bald steigen die Autopreise. Obwohl wir jetzt mehr verdienen, können wir uns immer noch kein Auto leisten.

Der Grund für diesen Karusselleffekt liege im Wohlfahrtsstaat, konkret in den steigenden Sozialleistungen der Unternehmer, die von den Arbeitnehmern mißbraucht werden. Höheres Krankengeld führe zu höherem Krankenstand. Abschreckendes Beispiel sei der staatliche englische Gesundheitsdienst. Die Menschen werden immer anspruchsvoller, sie denken nur noch an sich.
Diese volkswirtschaftliche Rechnung ist wohl zu simpel: Daß es auch 1957 in der BRD eine sechsprozentige Erhöhung des realen (!) Bruttosozialprodukts gab, wird schlicht übersehen (3). Komplexe volkswirtschaftliche Zusammenhänge lassen sich kaum so einfach und so monokausal erklären. Man sollte das System sozialer Sicherungen nicht nur von seinem Mißbrauch her beurteilen.

Der dritte Teil bringt dann die Lösung:

"Die soziale Frage ist also nicht von obenher zu lösen und zu heilen, sie muß von unten her, vom Einzelnen angepackt werden. Wir müssen lernen, verzichten zu können" (S. 8).

"Der Apostel Paulus sagt 1. Kor. 7 mit zwei Worten das Entscheidende: Hos mee!" (S. 9).

Ich meine, das paulinische "Hos mee" sei in der sozialen Situation von 1957 und heute wichtig. Doch halte ich es für eine unzulässige Engführung, die soziale Frage auf die Frage nach der individuellen Bescheidenheit zu reduzieren. In bezug auf die dritte Welt aber wird dies makaber:

"In den unterentwickelten Gebieten ... werden globale Maßnahmen die soziale Frage der ganzen Menschheit nicht bewältigen können" (S. 9).

Leube empfiehlt statt dessen die Mission als "Aufgabe am Menschen, Heilung von unten her" (S. 9).

16.13-5 Die sozialethischen Konsequenzen werden nicht mehr gezogen. Die individualethischen Aussagen werden nicht mehr in den "Lebenshorizont des Soldaten" (S. 3) transponiert:
Das Stundenbild entwickelt keine Alternativen zum abgelehnten System sozialer Sicherungen.
Die Eingangsfrage bleibt offen, ob der Weg in den "Wohlfahrtsstaat" unausweichlich ist.
Sollen sich die Christen diesem Trend entgegenstellen und politisch aktiv werden?
Sollen Christen (auch Pfarrer) als "große Verweigerer" zeugnishaft verzichten und das System sozialer Sicherheiten verlassen? Sollen sie innerlich dagegen sein und doch die Vorteile in Anspruch nehmen?
Wie könnte die innere Freiheit sonst sichtbar werden?
Was bedeutet christliche Verzichtbereitschaft für Wehrsoldempfänger?
Dies alles wird nicht besprochen.

16.14 Dein Leib und deine Seele (Febr. 1958, Verfasser: Walter Threde, Hannover)

16.14-1 Der Verfasser kann mit dieser Themenstellung nichts anfangen, da für ihn Leib und Seele "eine unser Leben bestimmende Einheit" (S. 6) bilden. So unterrichtet er statt dessen über das Thema: "Wie geht der Christ mit seinem Körper um?" und begründet dies mit dem unterrichtlichen Zwang zur Lebensnähe und Konkretion:

"Entscheidend ist nicht die Vollständigkeit, sondern das Getroffensein an einem entscheidenden Punkt im eigenen Leben der Männer" (S. 7).

6.14-2 Threde vermeidet eine einseitig negative Situationsanalyse, denn

"die eigentliche Problematik des Themas liegt in der schicksalhaften Koppelung von Freude und Not, die uns Menschen unsere Leiblichkeit bereitet" (S. 6).

6.14-3 Die theologische Aussage kann darum an die natürlichen Gegebenheiten positiv anknüpfen:

"Die Bibel spricht ein eindeutiges Ja zum Leibe aus" (S. 3).
"Dieses Leben ist Gabe, ist Lehen Gottes. Wir sind Treuhänder von Leib und Seele" (S. 6).

6.14-4 Die Unterrichtsskizze zeigt einen eher meditativen Aufbau: Der Pfarrer erzählt ausführlich, zeigt Bilder und erklärt sie. Die Soldaten sollen zunächst nicht diskutieren, sondern zuhören. Es folgen ein Rundgespräch, eine neue kurze Information, über die dann ausführlich gesprochen wird.

Der Pfarrer macht an Beispielen und Bildern deutlich, daß jeder Mensch ein Wunder ist. Die Soldaten sollen dadurch den menschlichen Körper neu sehen und darüber staunen.
Dann wird auf Grund dieser Informationen über das materialistische, humanistische und biologische Menschenbild gesprochen, der jeweilige Wahrheitskern erhoben und die biblische Schau vom Menschen entwickelt.
Threde bezieht sich hier auf das Stundenbild von Februar 1957 über "Das Menschenbild". Die Unterschiede sind aber nicht zu übersehen. Dort wird im Pathos der Abgrenzung theoretisiert, auch polemisiert. Die christlichen Aussagen sind dogmatisch hoch befrachtet, erheben einen Ausschließlichkeitsanspruch und bleiben im Bereich der Proklamation. Hier dagegen werden auf dem integrierenden positiven Hintergrund gemeinsamen Verwunderns einige schlichte biblische Aussagen gemacht, die zu einem eher seelsorgerlichen Gespräch überleiten.

6.14-5 Die Konkretion soll einen breiten Raum einnehmen: Dabei soll die positive biblische Grundhaltung zur Leiblichkeit betont werden und auf die Gefahren von "Leibzerstörung, Selbstmord und Leibesvergötzung jeder Art" hingewiesen werden.

16.15 Dein Gewissen (März 1958, Verfasser: Pfarrer des Wehrbereichs IV)

16.15-1 Die Gewissensfrage soll nicht allgemein diskutiert werden, sondern in Auseinandersetzung mit den Problemen, die die Truppe jeweils am meisten betrifft. Hier bieten sich an:

Auftrag und Grenzen des Staates. - Die Frage des 2o. Juli 1944
Pflichten und Grenzen des Staates wie des Staatsbürgers -
Befehl und Gehorsam im militärischen Bereich.
Kann man Soldat mit gutem Gewissen sein?
Gibt es ein Recht auf Kriegsdienstverweigerung?
Pflichten und Grenzen meines Soldateneides.
Die Pflicht zur Gemeinschaft und ihre Grenzen: Alkohol -
Mädchen - Sport - Spiel - Geldborgen.
Die Pflicht zur Wahrheit und meine Karriere.
Das Eigentum anderer und meine Wünsche usw.

16.15-2 Die Verfasser bemühen sich um eine Analyse dessen, was heute außerhalb des christlichen Glaubens unter Gewissen verstanden wird, denn

"nur wer den Gewissensbegriff des modernen Menschen scharf und klar genug analysiert hat, wird später zu einem erschrokkenen und getrösteten Gewissen hinführen können" (S. 4).

16.15-3 Die theologische Aussage erhebt einen totalen Anspruch:

"Ziel der Stunde muß es sein, das in Christus deutlich geworden und erfüllte Menschsein als den Maßstab jeder echten Gewissensentscheidung in überzeugender Weise darzustellen" (S. 5).

Daß auch Nichtchristen zu einer echten Gewissensentscheidung fähig sind, wird ausdrücklich abgelehnt: Nichtchristliche Autoritäten sind umweltbezogen, helfen nicht zur echten Entscheidungsfreiheit und führen ins Nichts.

16.15-4 Es wird ein Lehrgespräch gehalten, doch erwecken die Unterrichtsskizzen eher den Eindruck, als seien die Fragen nachträglich in fertige Vorträge eingestreut. Hier wird anstrengende geistige Arbeit geleistet und ein großes Stoffpensum durchgezogen:

Der erste Unterrichtsvorschlag zeigt Beispiele, wie einzelne ihrem Gewissen gehorchen, ohne Rücksicht auf die Folgen. Andere machen sich kein Gewissen oder weichen ihm aus.
Wichtig sind eindeutige Maßstäbe:

"Eindeutige Maßstäbe werden aber nur von dem geliefert, der weiß, was gut ist, weil er allein der Gute ist: von Gott. Alle anderen Maßstäbe, Staatsgesetze, Sitte und Brauchtum, Anstandsregeln usw. müssen am Maßstab der Gebote und der Bergpredigt gemessen werden. Erst dann wird ein Christ sie ... zur Richtschnur seiner Gewissensentscheidung machen (S. 8).

Bei Gewissensentscheidungen gilt das Gebot, Gott mehr zu lieben als die Menschen.

> "Es geht nicht um saubere Hände, sondern es geht um Gehorsam" (S. 9).

Das abschließende Ergebnis:

> "Dein Gewissen ist Dir gegeben als Organ für Deine ethischen Entscheidungen. Der Maßstab für diese Entscheidungen kommt woanders her. In dem wechselnden Auf und Ab der verschiedenen Maßstäbe und Instanzen für ethische Entscheidungen in der menschlichen Geschichte ist Gott und sein Gebot der ruhende Pol, mehr noch: Gott ist bereit, in den Gewissenskonflikten Deines Lebens Dir zur Seite zu stehen. Der Blick auf seine Vergebung schafft ein getröstetes Gewissen" (S. 1o).

Beim zweiten Unterrichtsvorschlag führen Beispiele von Gehorsamsverweigerungen zur Frage, ob man als Soldat jedem Befehl gehorchen müsse. Der Vorgesetzte habe das Recht auf Gehorsam, weil er ein Amt vom Staat erhalten hat, der durch die gewählten Volksvertreter legitimiert wurde, die wiederum an das Grundgesetz gebunden sind und Gottes Geboten unterstehen, wie sie Jesus verkündigt hat.

Befehle, denen wir widerspruchslos und aus innerer Bejahung zu gehorchen haben, müssen der Erhaltung des freien Lebensraumes dienen, durchführbar sein, die Würde des Menschen, sein an Gott gebundenes Gewissen und damit seine persönliche Verantwortung vor Gott nicht verletzen (S. 14).

Wir dürfen einem Befehl nicht gehorchen,

> wenn er mir den freien Lebensraum nimmt,
> "d.h. wenn er mich an der Ausübung meines obersten Lebenszieles, meines Menschseins - der Gottesebenbildlichkeit in Christus - und der Betätigung christlicher Nächstenliebe hindert, wenn er also ... gegen Gott gerichtet ist",
> wenn er gegen Gottes Gebote ist,
> wenn er meine in Christus verankerte Menschenwürde verletzen oder vernichten würde (S. 14).

In einer zweiten Stunde sollen soldatische Konfliktsituationen aufgezeigt werden. Handeln sei ein Kompromiß zwischen der göttlichen Forderung und den Eigengesetzlichkeiten der Welt.

> "Von daher kann es nur ein dauernd unruhiges, ein erschrockenes Gewissen geben, das allein in der vergebenden Gnade Christi ein getröstetes Gewissen werden kann" (S. 15).

Die Gewissensproblematik wird in ihrer ganzen Brisanz gesehen und auch unterrichtet. Die vorgeschlagenen Beispiele zeigen die ungelösten ethischen Grundprobleme des Soldaten und die Absurditäten des Krieges. Man könnte dieses Stundenbild ein Schulbeispiel

Kritischer Solidarität nennen.
Fraglich ist nur, ob es diesem Unterricht gelingt, einfachen Soldaten die sehr abstrakt formulierten Kriterien einer christlichen Gewissensentscheidung verstehbar, konkret und einprägsam zu machen.

16.16 Freiheit und Verantwortung (April 1958, Verfasser: Bauer, Ellwangen)

16.16-1 Das Thema sei unerschöpflich. Darum beschränke sich der Unterricht auf das, was Soldaten wissen müssen. Es sei der Begriff der Freiheit zu klären, die Wurzeln echter Freiheit aufzuweisen und zu zeigen, daß Freiheit immer Verantwortung einschließe. Das Verständnis evangelischer Freiheit sei als ein die Kirche konstituierender Begriff deutlich zu machen. Schließlich müsse das Thema im kleinen Lebensbereich des Einzelnen konkretisiert werden.

16.16-2 Auch hier ist die Situation eher negativ. Politische, religiöse und persönliche Freiheit sei immer wieder entartet (S. 5 f.). Für viele Soldaten sei der Begriff der Freiheit "noch nicht so gefüllt, daß er wirklich Inhalt der Verteidigungsbereitschaft sein kann". Er werde sogar als Gegensatz zu Befehl und Gehorsam empfunden (S. 3). Unser soziales Leben sei gekennzeichnet durch die Scheu vor der Verantwortung (S. 9).

16.16-3 Ziel der Stunde sei die Verkündigung Jesu Christi:

> "Ziel der Stunde muß es sein, die Bindung an den Herrn Jesus Christus aufzuzeigen als den Weg zur rechten Freiheit und die Freiheit zu verdeutlichen als die Möglichkeit, für den anderen da zu sein. In dieser Bindung an Gott und den Nächsten ist unsere Verantwortung abgesteckt" (S. 8).

Im Selbstverständnis des Pfarrers steht dahinter wieder ein Ausschließlichkeitsanspruch, der aber im Unterricht selbst nicht so deutlich wird: Alle Freiheit habe ihren Ursprung letztlich in der Freiheit der Kinder Gottes (S. 3).

> "Grundlage aller Aussagen über die Freiheit kann nur die Freiheit 'zu der uns Christus befreit hat' (Gal. 5,1) sein" (S. 4).

16.16-4 Das Lehrgespräch läßt den Soldaten Zeit, sich mit dem Thema vertraut zu machen und eigene Beiträge einzubringen. Es werden Arbeitsgruppen zu konkreten Fragen gebildet. Der Pfarrer ordnet, gibt Impulse, faßt zusammen:

Ausgehend vom Beispiel randalierender Jugendlicher wird zusammengetragen, was alles unter Freiheit verstanden wird.
Ausgehend von einer Szene aus "Draußen vor der Tür" wird die allgemeine Scheu vor Verantwortung dargestellt.
Arbeitsgruppen sollen herausarbeiten, daß Freiheit und Verantwortung zusammengehören.
Jetzt macht der Pfarrer die großen theologischen Aussagen.
Daß Freiheit und Verantwortung zusammengehören, wird an konkreten Situationen verdeutlicht.

In den drei ersten Unterrichtsphasen wird rational und allgemein einsichtig argumentiert bis zu dem Ergebnis: Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung. Dieses Arbeitsergebnis wird in der Schlußphase wieder aufgenommen und im soldatischen Lebensbereich konkretisiert. Damit hat der Unterricht einen in sich geschlossenen Aufbau. Die vierte, die theologische Phase, unterbricht den Gesprächsablauf. Ihre großen christlichen Aussagen spielen für die nachfolgende Schlußphase keine Rolle. Theologie wirkt hier aufgepfropft, im Sinne des Unterrichtsablaufs könnte sie fehlen.

6.16-5 Die Behandlung des Freiheitsthemas führt nirgends zu kritischen Anfragen an die Bundeswehr. Recht verstandene Freiheit heiße für den Soldaten: freiwillige Einordnung in die Disziplin, z.B. keine Zapfenstreichübertretung, Kameradschaft ohne Alkoholmißbrauch, vernünftige Freizeitgestaltung, Verantwortung gegenüber Frauen.

Die eigentlich brisanten Konkretionen bleiben der Offizierarbeitsgemeinschaft vorbehalten. Dafür wird ein sehr kurzer Vorschlag mit folgendem Gedankengang gemacht: Freiheit stelle den Menschen unmittelbar vor Gott und in die Verantwortung gegen den Nächsten - auch im Krieg, wo Menschen getötet werden. Doch der Glaube an die rechtfertigende Gnade Gottes in Christus führe aus dem Konflikt. So dürfe der Soldat, der sich der Schwere seines Tuns bewußt sei, "das Ungeheure tun" (S. 12).
Diese Beweisführung stützt sich auf ein Zitat von Bonhoeffer.
Die 1957 auch in der Kirche sehr breit geführte Diskussion über diese Fragen wird nicht erwähnt.

Der ganze Duktus des Stundenbildes zielt nicht auf Stärkung der individuellen Freiheit, sondern auf die Übernahme von Verantwortung. Es wäre bei diesem Thema auch eine andere Zielrichtung

denkbar: Nicht die Untergebenen zur Verantwortung zu rufen, sondern die Vorgesetzten zu ermuntern, die Freiheit der Untergebenen in größtmöglichem Maß zu respektieren. Schließlich sollte in einer demokratischen Gesellschaft derjenige die Beweislast tragen, der Freiheit einschränkt, nicht derjenige, der sie fordert.

Auch wäre zu fragen, ob freie Menschen immer nur Verantwortung übernehmen müssen. Freiheit könnte auch bedeuten, Verantwortung abzulehnen: statt Einordnung Widerstand.

16.17 Dein Beruf und Deine Arbeit (Juni 1958, Verfasser: Militärpfarrer im Wehrbereich VI)

16.17-1 Das Thema sei für den Unterricht zu umfangreich. So sollen ausgeschieden bzw. an den Rand verwiesen werden: Probleme des allgemeinen Berufsethos, Schwierigkeiten und soziale Zusammenhänge bei der Berufswahl, Berufsberatung, Probleme der Einzelberufe, Soldatenberuf. Statt dessen soll etwas gesagt werden "von der Beseeltheit, von der Erfüllung des Berufs" (S. 1).

16.17-2 Die Gegenwart sieht böse aus: Der Berufsbegriff ist weitgehend entleert und entseelt. Der Beruf ist zum Job, zu einer Erwarbschance verkümmert (S. 1), die materielle Seite des Berufs werde stark überbetont (S. 5).

16.17-3 Diesem verarmten Verständnis soll Luthers Lehre vom Beruf entgegengestellt werden.

16.17-4 Die Unterrichtsskizze zeigt ein Lehrgespräch mit klarem Aufbau. Eine Kurzgeschichte dient nicht nur als Einstieg, sie wird ausführlich aufgearbeitet und bestimmt die erste Unterrichtsphase. Der Pfarrer stellt dann jeweils seine Meinung vor, erläutert sie durch Beispiele und läßt die Gruppe darüber sprechen. Er legt den Rahmen fest und vermeidet dadurch ein Ausufern des Gesprächs. Es gibt kein unnötiges Theoretisieren und Abstrahieren, so daß auch einfache Soldaten folgen können. Die Stoffmenge ist begrenzt, so daß man gut fertig wird. Es ist - wie vorgesehen - ein "abgerundetes Stundenbild" (S. 1):

Drei Steinmetze am Freiburger Dom haben die gleiche Arbeit, aber verschiedene Einstellungen dazu:

Arbeit, um Geld zu verdienen,
Arbeit als Mühe; der Mensch ein Arbeitstier,
Arbeit als Mitverantwortung und Berufung.

Danach wird die richtige Berufsauffassung entfaltet:

1. Ich bin von Gott in meinen Beruf gerufen.

   "Beruf ist (modern ausgedrückt): Integration von Arbeit und Gottes gnädigem Willen (S. 7)".

2. Der Beruf ist ein Ausdruck der Nächstenliebe und Dienst am Menschen. Hier wird auf das Diakonissengelübde hingewiesen. Gegenbeispiele sind: Herausgeber von Schmutz und Schund, Besitzer zweifelhafter Lokale und Betrüger.

3. Auch der unbefriedigende und mühevolle Beruf steht unter Gottes Segen, denn

   "Gott hat dem Arbeitenden, nicht dem Faulen seinen Segen verheißen (S. 9)".

Daß in diesen gefüllten Aussagen auch heute noch Gültiges steckt, will ich nicht abstreiten. Ich staune aber über die Selbstverständlichkeit und Realitätsferne, mit der dies alles gesagt wird. So erscheint die Entseelung des Berufs nur als moralisches Defizit und soll durch individuelle Einsicht überwunden werden. Daß dies auch strukturelle Gründe haben und eine zwangsläufige Folge der industriellen Arbeitsteilung sein könnte, wird nicht erwogen. So stammen die positiven Beispiele gerade nicht aus der industriellen Arbeitswelt. Hier aber - wo der einzelne prinzipiell auswechselbar ist, wo er nicht mehr ist und sein kann als ein Rädchen im Getriebe liegen die Probleme, nicht bei Albert Schweitzer. Hier wirkt die Aussage, Berufe seien Ausdruck der Nächstenliebe und Dienst am Menschen, weltfremd und illusionär. Oder soll man Arbeitern wirklich raten - wie der mittelalterliche Steinmetz - im Beruf aufzugehen (S. 6)? Sollte man ihnen nicht eher helfen, Möglichkeiten zur eigenen Entfaltung und zum Dienst am Nächsten außerhalb des Berufes zu finden?

Zwar kennen die Verfasser auch Berufe, die "nichts mit Dienen zu tun haben" (S. 7). Doch die Beispiele liegen weit ab: Nur wenige Soldaten besitzen zweifelhafte Lokale. Einer Realitätsprüfung all dieser schönen Aussagen aber weicht man aus; man ist an den konkreten und normalen Einzelberufen nicht interessiert (S. Das Stundenbild ist zu abgerundet, als daß es die soziale Wirklichkeit fassen könnte.

16.17-5 Wie überall, so gibt es auch bei Soldaten berufliche Enttäuschungen.

> "Hier wird man ein stärkendes und klärendes Wort denjenigen Soldaten sagen müssen, die durch große Enttäuschungen in der jungen Bundeswehr bitter geworden sind" (S. 8).

Dies ist das stärkende Wort: Nicht den Beruf wechseln, sondern durchhalten; viel an sich arbeiten, um die innere Bitterkeit zu überwinden.

Obwohl der Unterricht für Soldaten gedacht ist, werden die speziellen und brisanten Probleme des Soldatenberufs bewußt ausgeklammert (S. 1).

16.18 Der Mensch und das Problem der Technik (Juli 1958, Verfasser: Reinfried Clasen, Kiel)

16.18-1 Das Thema sei fast unübersehbar vielfältig; so soll es beschränkt werden auf: Ursprung, Sinn und Segen, Drohung und Fluch der Technik; wer wird Herr sein - die Technik oder "wir mit Gott?"

16.18-2 Clasen liefert eine sehr ausgewogene Situationsbeschreibung, die von einer positiven Grundeinstellung zur Technik getragen wird. Für ihn ist nicht die Technik das Problem, sondern der Mensch angesichts der Technik.

16.18-3 In der Technik erfülle der Mensch Gottes Auftrag und habe teil an Gottes Schöpferkraft.

> "Was wir Technik nennen, ist Gottes Möglichkeit für uns" (S. 8).

Lösung der anstehenden Probleme sei nur dem glaubenden Christen möglich:

> "Die Bewältigung, d.h. die technische Entwicklung wieder in die Gewalt zu bekommen, ist nur möglich, wenn der Mensch in der Gewalt Gottes steht, zu ihm zurückfindet, sein technisches Können und Handeln, Planen und Wollen auf ihn ausrichten läßt und in seiner Verantwortung wahrnimmt" (S. 1o).

16.18-4 Interessant ist in diesem Lehrgespräch der Einstieg: Der Pfarrer fragt nach den Empfindungen, die das Thema auf die Soldaten macht und arbeitet deren Ambivalenzen auf. Er ordnet das Gespräch, führt es weiter und faßt zusammen:

An einer Beispielreihe werden die positiven und hilfreichen Seiten der Technik und ihre Ambivalenzen herausgearbeitet (S. 7-9).
Das Gleichnis vom verlorenen Sohn liefert dann das Lösungsschema:

Der Mensch solle nach Gottes Willen Herr der Technik sein, sie entgleite aber seinen Händen; der Fortschritt führe ihn "fort von Gott" und trenne die Menschen. Lösung heiße nicht nur Teamarbeit, sondern Rückkehr in die Gemeinde Jesu Christi. Letztlich handle es sich nicht um die Technik, sondern um des Menschen Herz.

> "Überwindung des Sogs der technischen "Omnipotenz", des Rausches, 'alles zu können', durch die Erkenntnis des Glaubens, daß wir damit Knechte werden und nur Frieden und Freiheit (ohne politischen Sinn!) und Würde empfangen und bewahren, wenn wir als Kinder ins Vaterhaus, in die Gemeinde der Erlösten Jesu Christi zurückkehren" (S. 12).

So sollen die weltweiten Probleme des technisch/industriellen Zeitalters durch individuelle Frömmigkeit und Rückkehr in die Christengemeinde gelöst werden. Daß nur Christen diese Probleme lösen können, wird zwar proklamiert. Clasen gibt aber kein konkretes Beispiel, wie man denn nun die Sachzwänge und Eigengesetzlichkeiten der Technik beherrschen könne. Die strukturelle, bzw. gesellschaftlich/politische Problematik wird ausgeklammert.

.18-5 Clasen bespricht und problematisiert sehr geschickt die Faszination technischer Waffen.

.19 Die Rechte des Menschen (August 1958, Verfasser: Threde, Hannover)

.19-1 Der Verfasser grenzt nicht ein, er will den ganzen Komplex der Menschenrechte behandeln.

.19-2 Die gegenwärtige Situation wird eher negativ beschrieben:
Die Menschenrechte gewähren eine "äußere Ordnung" (S. 11), andererseits "hat es nie in der Welt größeres Unrecht gegeben als heute".
Das Leben scheint gesichert zu sein, ist es aber nicht.
Die Rechtslage wird immer komplizierter und undurchschaubarer.
Der tatsächliche Zustand der Menschheit widerspricht den Menschenrechten (S. 12).

.19-3 Vom theologischen Standpunkt aus gibt es nur Kritik: Die Menschenrechte entstammen naturrechtlichem Denken.

> "Diesem typisch 'katholischen' Komplex gilt es, mit einer theologisch-neutestamentlichen, biblischen Kritik des Naturrechts zu begegnen" (S. 5).

Hier gilt ganz absolut:

> "Menschen- und Naturrechte gibt es nur von Christus her, d.h. aus dem Glauben" (S. 6).

16.19-4 Der Unterricht wird wieder in Form eines vom Pfarrer gesteuerten Lehrgesprächs gehalten, bei dem viel abgefragt wird, die Soldaten viele Fakten zusammentragen und der Pfarrer Deutung und Wertung übernimmt:

Zunächst werden alle möglichen Rechtsansprüche zusammengetragen: Recht auf Freiheit, Leben, Glück, Schutz des Eigentums usw. Die Problemanzeige: Manche Soldaten fühlen sich in einem "Status minderen Rechts". Ihre persönliche Freiheit ist eingeschränkt in der Freizeit, durch Zapfenstreich, Wehrpflicht usw. Diese konkreten Probleme werden aber nicht weitergeführt. Es folgen eine allgemeine Auflistung der Menschenrechte und eine Einführung in das Grundgesetz.

Für evangelische Christen gilt:

Sie sind besonders gefordert, wenn es um Menschenrechte geht. Andererseits imponieren ihnen Menschenrechte als "menschliche Bravourstücke" nicht mehr.

Für sie gelten nicht die Menschenrechte, sondern Wort und Gebot Gottes.

Nur Gott kann "in letzter Konsequenz" Menschenrechte schaffen. Alles andere menschliche Rechsdenken ist Auflehnung gegen Gott.

16.19-5 Mit diesen großen Aussagen schließt der Unterricht. Es wird kein Versuch gemacht, dies an konkreten Lebenssituationen zu verdeutlichen. Daß Soldaten hier einige spezielle Probleme haben, wurde anfangs erwähnt, ist aber inzwischen vergessen.

16.20 Die Überwindung des Materialismus in uns (Sept. 1958, Verfasser: Pohl, Unna)

16.20-1 Der Verfasser will nicht allgemein über Materialismus - auch nicht über dialektischen Materialismus unterrichten. Er möchte deutlich machen, wie der Materialismus in uns zu überwinden ist. Dabei ist für Pohl der materialistische Mensch der "natürliche Mensch", gemäß theologischem Sprachgebrauch also jeder, der nicht an Christus glaubt (S. 4).

16.20-2 Materialismus habe einen berechtigten Kern, weil die Bedeutung der Materie für das menschliche Leben nicht zu leugnen sei. Darum bietet das idealistische Weltbild keine Lösung (S. 3).

16.20-3 In diesem Unterricht solle zum christlichen Glauben eingeladen werden, denn der Materialismus baue selbst auf einem unbeweisbaren

Glaubenssatz auf. Hier stünden Glaubensaussagen gegeneinander.

> "Der Glaube an den Dreieinigen Gott kann weder erzwungen noch bewiesen werden. Er kann nur bekannt werden - sicher in der Gegenüberstellung zu allen Torheiten und Irrwegen des materialistischen Glaubens" (S. 4).

.20-4 Wieder wird ein vom Pfarrer gesteuertes Lehrgespräch vorgeführt. Zwar wird auch Gruppenarbeit erwogen. Sie wird aber nicht in den vorgegebenen Gesprächsablauf integriert, ihre Ergebnisse spielen keine Rolle.

Der Materialismus ist - folgt man den Pohl'schen Darstellungen - ein primitives und böses Gebilde: Daß er sich an das Sichtbare und Begreifbare halte und der Verstand das Maß aller Dinge sei, zeige schon seine ganze Not (S. 5). Von der Not der Christen, die glauben müssen ohne zu sehen, wird nicht gesprochen.

Der Pfarrer stellt und beantwortet die Frage nach der Hauptsache: "Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne ..." (S. 5). Der Materialist sei, wie der Kornbauer im Gleichnis, ein Narr. Er treibe mit dem Wohlstand einen ungeheuerlichen Götzendienst. Alles materialistische Denken erträume sich einen illusionären Idealzustand.

> "Das erträumte Paradies soll damit erreicht werden, daß alle Menschen gesund sind, möglichst wenig zu arbeiten und dafür möglichst viel Freizeit haben; alle Not und Sorge soll beseitigt werden; es soll also keine Sorge mehr um das tägliche Brot geben, um die Wohnung, Kleidung, Heizung, aber auch keine Sorgen mehr um das Alter, um die Erziehung der Kinder, um die rechte Führung der Ehe" (S. 6).

Materialisten träumen solche Träume, weil sie das Wesen des Menschen gründlichst verkennen. Sie sehen nicht die Realität des wirklichen Menschen, sondern die Utopie eines erträumten Fabelwesens. Der Mensch werde nicht als eigengeprägte Person gesehen, sondern gleichgeschaltet, was zu einem totalitären Ameisenstaat führe (S. 7).

Nur auf dem Boden der Offenbarung Gottes wachsen Liebe, Barmherzigkeit und Vergebung. Wer die Realität des Menschen, wie sie sich in Christus zeigt, nicht sehe und einen neuen Menschen nach eigenem Gutdünken schaffen wolle, vergewaltige den wirklichen Menschen.

> "Alles materialistische Denken zerstört, oft langsam und unsichtbar, aber gründlich (S. 8)."

Obwohl der Verfasser in seinen Vorüberlegungen verschiedene Formen

des Materialismus unterscheidet, setzt er sich faktisch nur mit dem Marxismus auseinander, den er zudem propagandistisch verzerrt. Setzt er voraus, daß alle Soldaten, die nicht an Christus glauben, Marxisten sind? (4).

Pohl möchte die Soldaten für die christliche Alternative gewinnen. Dafür sei die Voraussetzung:

> "Die Einstellung des Unterrichtenden zu seinen Hörern muß getragen sein vom Reichtum der Offenbarung Gottes, von der Liebe und Barmherzigkeit gegenüber allen so fragenden, so antwortenden und so zweifelnden jungen Menschen" (S. 4).

Von dieser positiven Zuwendung zum Andersdenkenden ist in der Unterrichtsskizze nichts mehr zu spüren. Der materialistische Glaube bekommt keine faire Chance. Verkündigung gerät zur Beschimpfung.

16.20-5 Der soldatische Bereich wird nicht besonders angesprochen.

16.21 Gebrauch und Mißbrauch der Macht (Okt. 1958, Verfasser: Pfarrer des Wehrbereichs IV)

Vorbemerkung: An die Stelle der sonst üblichen Vorüberlegungen tritt bei diesem Stundenbild eine wörtlich ausgearbeitete Unterrichtsstunde (5), die ich zunächst vorstelle. Hinzu kommt eine Unterrichtsskizze, die damit nicht inhaltsgleich ist.

16.21-1 Weil das Thema allgemein formuliert ist, will es der Vortragende nicht auf den soldatischen Bereich eingrenzen, sondern allgemein über Macht und Machtmißbrauch sprechen.

16.21-2 Er bemüht sich um eine nüchterne differenzierte Analyse gegenwärtiger politischer Ereignisse unter dem Gesichtspunkt des Machtmißbrauchs.

16.21-3 Gelöst werden können auch diese Probleme nur von Christen:

> "Alle Antworten auf die Fragen unseres Lebens können uns nur von Gott selber gegeben werden. Und das geschieht in seinem Wort, in Jesus Christus. Alle anderen Antworten sind Scheinantworten (S. 11).

So muß abseits vom Wort Gottes "die Frage nach der Macht ohne Orientierung bleiben" (S. 11). Wo aber dieses Wort gehört wird, können Menschen mit der Macht segensvoll umgehen (S. 2).

Die theologische Aussage bietet auch den Generalschlüssel zur Erklärung der Weltgeschichte:

"Wo der Mensch ... angegriffen wird, wird Gott angegriffen, ... (da) wandelt sich alle Macht in Zerstörung und Verderben. Das ist der tiefste Grund, der hinter allen Krisen in der Geschichte der Menschheit steht" (S. 11 f.).

.21-4 Der Unterricht hat die Form eines Vortrags. Direkte Anreden, rhetorische Fragen und Beispiele sollen wohl die Aufmerksamkeit der Hörer wachhalten:

Nazizeit, Suez- und Nahostkrise, Aufstände in Berlin und Ungarn und andere politische Ereignisse zeigen, daß die Frage nach dem rechten Gebrauch der Macht das Hauptthema der Gegenwart ist. Machtmißbrauch liege vor, wo Menschen mißachtet und verletzt werden. Da aber werde auch Gott verletzt.
Gott habe den Menschen Macht verliehen; Machtmißbrauch sei da, wo sich der Mensch von Gott löst:

"Diese Botschaft der Bibel ist der einzige Maßstab für den rechten Gebrauch der Macht... Alle anderen Ableitungen und Ausrichtungen der Macht sind Mißbrauch" (S. 13).

Dies belegten die Erfahrungen der jüngsten Geschichte. Heute gebe es gewaltige Machtkonzentration durch Atomenergie:

"Es kommt nun alles darauf an, daß allen, die Macht ausüben ... die Gewissen unablässig und eindringlich geschärft werden, bis sie eine Lösung finden" (S. 14).

So betreibe die Kirche keine Politik, sondern stelle jeden Menschen unter den Befehl und die Verheißung Gottes. Denn das Wichtigste seien nicht zeitgebundene politische Programme,

"sondern, daß Gottes Wort gesagt und gehört wird... Solange das geschieht, dürfen wir hoffen, daß wir auch im Atomzeitalter leben können. Geschieht das nicht, wird die Bedrohung trotz aller Mühe nicht abnehmen, sondern zunehmen und im Untergang enden" (S. 15).

Man mag zustimmen, daß die biblische Botschaft Wichtiges und für Christen Entscheidendes auch zum Machtproblem zu sagen habe. Fraglich bleibt, ob man deshalb allen Nichtchristen die Qualifikation zu verantwortlichem Umgang mit Macht absprechen soll, wie dies klar und durchgehend der erste Unterrichtsvorschlag tut:

"Nur wo Gottes Wort als ewiges Gebot und als ewige Verheißung gehört wird, sind alle Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen, auch die Macht, recht ausgerichtet und segensvoll" (S. 2).

Gerade hier überrascht diese pauschalisierende Behauptung, weil der Verfasser andererseits ein klares, ausgewogenes, weitsichtiges und unabhängiges Urteil über politische Vorgänge verrät. Er müßte doch

Beispiele kennen, daß Macht auch außerhalb des christlichen Bereichs verantwortlich austariert werden kann.

Die zweite Unterrichtsskizze setzt im Leben des einzelnen ein: Eltern, Lehrer, Meister, Polizei, Vorgesetzte hatten oder haben Macht über uns. Diese Macht habe jeweils konkrete Grenzen. Macht sei nach Gottes Willen nötig, erlöse nicht die Welt und könne das Reich Gottes nicht schützen. Sie könne entarten: Macht um der Macht willen, Pervertierung zur brutalen Gewalt, Macht ohne Verantwortung. Die fünfte Barmer These faßt zusammen:

> "Die Schrift sagt uns, daß der Staat nach göttlicher Ordnung die Aufgabe hat... unter Androhung und Ausübung von Gewalt für Recht und Frieden zu sorgen. Die Kirche ... erinnert an Gottes Reich, an Gottes Gebot und Gerechtigkeit und damit an die Verantwortung der Regierenden und Regierten" (S. 5).

16.21-5 In beiden Unterrichten wird das Problem politischer Macht nur individualethisch gesehen, als das individuelle ethische Problem der jeweils Mächtigen. Die Lösung kann dann nur individualethisch sein: Appell an die Gewissen; die Machtträger sollen unablässig an ihre Verantwortung vor Gott erinnert werden. Dies setzt aber eine soziale Wirklichkeit voraus, in der die Machtträger bekannt sind und eine große individuelle Entscheidungsfreiheit haben. Die Sachzwänge der modernen Gesellschaft, Probleme der strukturellen und anonymen Gewalt und die sich daraus ergebenden strukturellen Forderungen nach Machttransparenz, Machtkontrolle und Mitverantwortung werden nicht besprochen (6).

Die Engführung des Themas wird auch in der Konkretion auf die Bundeswehr deutlich. Ein Heer sei immer ein Instrument der Macht. Gehorsam entmündige und erniedrige nicht. Machtmißbrauch könne nicht durch Vorschriften verhindert werden. Himmelstoßtypen kämen vor. Es wird nicht gesagt, was Soldaten in einem solchen Fall tun sollten. Statt dessen wird auf die Wichtigkeit der Militärseelsorge verwiesen:

> "Es hat darum eine tiefe Bedeutung, wenn wir in der Bundeswehr Kirche haben. Daran hängt unsere Existenz. Denn nur von einem auf Gott hörenden Gewissen aus ist rechtes Verständnis des Befehlens und Gehorchens möglich... Je deutlicher das geschieht, um so getroster dürfen wir in unserem Soldatsein stehen, im Befehlen wie im Gehorchen" (S. 16).

Da im ersten Unterrichtsvorschlag die Machtprobleme unserer eigenen Gesellschaft nicht behandelt werden, kommen die Beispiele für po-

litischen Machtmißbrauch nur aus außereuropäischen oder sozialistischen Staaten. Der Unterricht bekommt eine antikommunistische Richtung. Der Verfasser steuert gegen: Christen seien an keine bestimmte Staats- oder Wirtschaftsform gebunden, sie könnten sich "durchaus auch für einen kollektiven Sozialismus entscheiden" und dort mitarbeiten, solange ihnen der Glaube nicht verboten werde (Beilage I, S. 1o).

6.22 Die Angst in der Welt (Nov. 1958, Verfasser: Leube, Böblingen)

6.22-1 Die Themenformulierung beschränke sich auf eine Diagnose der Angst; im Unterricht müsse es aber um Überwindung der Angst gehen.

Um nicht zu dilettieren, möchte Pfarrer Leube nicht die philosophischen und psychologischen Aspekte behandeln. Er möchte sich auf sein eigenes Fachgebiet begrenzen und das Thema auf Grund einer biblischen Anthropologie entfalten. Dann aber löse er sich vom gestellten Thema, und es sei fraglich, ob man "ein psychologisch formuliertes Thema theologisch entfalten" könne (S. 3 f.).

Der Verfasser läßt sich den Focus des Themas von seinen Soldaten geben. Er hat in mehreren Kompanien das Thema genannt und gefragt, wovon zu reden wäre. Aus den zugerufenen Stichworten habe er das Stundenbild aufgebaut.

6.22-2 Das Stundenbild stellt die verschiedensten Ängste dar, bewertet sie aber nicht.

6.22-3 Angst könne durch Glauben an Christus überwunden werden; der Glaubende wisse sich in der Angst gehalten (S. 7 f.). Die biblische Botschaft müsse im Unterricht deutlich gesagt werden, "wenn wir bei diesem Thema nicht eine persönliche und 'dienstliche' Bankrotterklärung abgeben wollen" (S. 4). Leube verzichtet dabei auf theologische Absolutheitsansprüche und perfektionistische Aussagen. Auch der Christenmensch könne über den Glauben nicht einfach verfügen (S. 8).

6.22-4 Die Unterrichtsskizze zeigt ein Lehrgespräch ohne Besonderheiten:

Die Vorüberlegungen des Verfassers setzen sich direkt im Unterricht um: Wir alle haben Angst in den verschiedensten Ausprägungen und haben Gründe dafür. Der Pfarrer bietet den Glauben an als geschenkt

Überwinden der Angst und zeigt die Konsequenzen. Die theologischen Aussagen integrieren sich in den Gesprächsablauf.

16.22-5 Weil sich der Pfarrer die Stichworte von Soldaten geben ließ, wird hier nicht theoretisiert, es wird ein bunter Strauß konkreter und nachvollziehbarer Ängste gesammelt: von der Angst vor Atombomben bis hin zur Angst, daß die Freundin ein Kind bekommt.

Leube vertieft hier noch: Es gebe im Volk auch verständliche Ängste im Blick auf die Bundeswehr, Angst vor "brauner Unterwanderung" und vor Krieg (S. 6). Wir stünden in einem "falsch verstandenen psychologischen Krieg" (S. 8); der Christ dürfe sich keinesfalls am Angstmachen beteiligen.
So zeigt dieses Stundenbild trotz der abstrakten Themenformulierung ein hohes Maß an Konkretion und Kritischer Solidarität.

16.23 Der Friede in der Welt und in Dir (Dez. 1958, Verfasser: Griessbach, Mittenwald und Garms, Traunstein)

16.23-1 Die Verfasser grenzen das Thema nicht ab, sondern behandeln es in der ganzen Breite.

16.23-2 Der Friede des säkularen Menschen sei der falsche Friede des reichen Kornbauern, gepaart mit der überheblichen Haltung des Pharisäers; er baue auf menschliche Kraft und unbereinigte Sünde. Von diesem falschen Frieden führe kein direkter Weg zum echten Frieden. Menschen zum Frieden helfen heißt also zunächst: demaskieren und Fassaden einreißen (S. 5).

16.23-3 Die theologische Grundaussage ist entsprechend total:

> "Die Aktivität des Menschen führte und führt in die Friedlosigkeit, die Aktivität Gottes in den Frieden, das heißt: Ohne Christus - Friedlosigkeit. Mit und durch Christus - Friede" (S. 5).

Diese Aussage wird ergänzt: Biblischer Friede ist nicht der innere Seelenfrieden des einzelnen, er ist sowohl Friede mit Gott als auch mit Menschen, umfaßt Äußerliches und Innerliches; er ist der "gottgewollte Lebenszustand des von Gott durch Christus heilgemachten Menschen" (S. 5). Kriege führen ist niemals christlicher Auftrag, sondern Gehorsam gegenüber dem Staat und dem Christen "nur unter Schmerzen möglich im Bewußtsein der Schuld". Wehrdienstverweigerung ist eine christliche Entscheidungsmöglichkeit (S. 7).

16.23-4 Der Unterricht wird wieder als Lehrgespräch mit einem einprägsamen und treffenden Einstieg gehalten:

Anhand zweier Bilder wird gezeigt, daß Friede kein spannungsloser Zustand ist, sondern nur auf dem Hintergrund von Spannung und Unfriede existiert.
Wo gibt es überall Unfriede und wie versuchen Menschen, Frieden zu schaffen? In diesen Versuchen stecke viel guter Wille, Eigeninteresse und Flucht vor Verantwortung. Das Ergebnis seien "halbe Sachen" (S. 13).
Die Ursachen des Unfriedens lägen in der schwierigen politischen Lage, in krassen sozialen Unterschieden, menschlicher Unverträglichkeit, Egoismus, im Wesen des Menschen.
Der Unfrieden in der Welt habe seine tiefste Ursache im gestörten individuellen Gottesverhältnis. Der Ausweg: Friede mit Gott durch Buße und Bekehrung.
Solche Menschen haben und halten dann Frieden, sie beten für den Frieden, für jede Obrigkeit; helfen beim Abbau sozialer Mißstände in der Welt durch Unterstützung staatlicher und kirchlicher Hilfsmaßnahmen und private soziale Aktivitäten, dulden keine Vorurteile und keinen Haß zwischen den Völkern, wehren sich gegen propagandistische Verallgemeinerungen, tragen politische Mitverantwortung und leben ein erfülltes, aufgabenreiches, lohnendes Leben. Sie erfahren in ihren Friedensbemühungen Ablehnung, Unverständnis und die Problematik des Krieges und, daß der Friede in dieser Welt nur bruchstückhaft erreichbar ist.

16.23-5 Einerseits fordert der dogmatische Absolutheitsanspruch, der in diesem Stundenbild erhoben wird, daß nur wirkliche Christen wirklichen Frieden haben. Der Weg vom falschen zum echten Frieden führt dann nur über die Demaskierung des Unglaubens, über Buße und Bekehrung, der Weg zum Weltfrieden nur über die Weltevangelisation. Alles andere wäre doch Mitarbeit "am falschen Frieden des reichen Kornbauern", der immer tiefer in die Friedlosigkeit führt.
Andererseits werden auch die politisch/sozialen Ursachen des Unfriedens gesehen und die Christen ermuntert - doch wohl gemeinsam mit Nichtchristen - an ihrer Beseitigung mitzuwirken.
Beides steht theoretisch unverbunden nebeneinander. Faktisch aber wird an diesem Thema "Kritische Solidarität" demonstriert

als das unauflösliche und unverzichtbare Ineinander evangelischer Individual- und Sozialethik.

Im Gesamtrahmen des Themas geht es auch um die speziellen Fragen von Krieg, Soldatsein und Wehrdienstverweigerung.
Eine gründliche Behandlung aber ist hier - wie bei den anderen Einzelfragen - wegen der großen Stoffülle nicht möglich.
So soll die brisante Atomfrage ganz ausgeklammert und auf die nächste Stunde verschoben werden (S. 11). Dabei hat die nächste Stunde doch ein anderes Monatsthema!
Wenn aber bei einem so breit angelegten Thema die konkreten Einzelprobleme nur gesammelt, nicht aber bearbeitet werden, stellt sich wieder die Frage nach dem unterrichtlichen Ertrag.

16.24 Die Frau in unserer Zeit (Mai 1958, Verfasser: Wolfram von Knebel, Kassel)

16.24-1 Der Verfasser will zunächst das Thema in der vorgegebenen Form behandeln und über die Frau von heute sprechen. Danach will er die Soldaten zu einem verantwortlichen Verhalten gegenüber Frauen ermuntern. Faktisch aber begrenzt er den Unterricht von vornherein auf die für Soldaten interessanten und relevanten Aspekte.

16.24-2 Er gibt eine differenzierte Situationsanalyse mit theologischen, biologischen, psychologischen, juristischen Aspekten. Auch die berufstätige und unverheiratete Frau wird berücksichtigt.

16.24-3 In den Vorüberlegungen findet sich wieder ein theologischer Absolutheitsanspruch:

> "Diese Verantwortlichkeit, die in der Frau nicht Funktion oder Objekt sieht, kann nur im Gehorsam gegen Gottes Wort ... praktiziert werden" (S. 9).

In der Unterrichtsskizze allerdings wird dieser Anspruch nicht erhoben.

16.24-4 Der Pfarrer will mit einer direkten Frage oder mit Heiratsannoncen einsteigen. Im nachfolgenden Lehrgespräch haben die Soldaten durchgehend die Möglichkeit, ihre Kenntnisse und Meinungen einzutragen. Die Diskussion liefert hier nicht nur Materialien, die der Pfarrer wertet und deutet, sie erbringt selbst Ergebnisse.

Der Pfarrer ist nicht einseitig Experte, er ist Gesprächsleiter, der auch Informationen einträgt:

Männer erwarten von Frauen sehr Verschiedenes, Frauen haben auch heute noch andere Aufgaben als Männer. Aus diesen Unterschieden und ihren Ursachen ergibt sich die Verantwortung des Mannes, die dann im sexuell/erotischen Bereich konkretisiert wird.
Erst gegen Ende verweist der Pfarrer auf die theologischen Bezüge: Wer verantwortungslos an der Frau handle, handle verantwortungslos gegen Gott, der die Frau so geschaffen habe und uns zur gegenseitigen Verantwortung rufe. In Freizeit, Ehe und am Arbeitsplatz sei sie gleichwertige Partnerin.

> "Liebe heißt ... im Partner die Schöpfung Gottes achten, die er mir als Aufgabe stellt" (S. 15).

Hier könnte der Eindruck vom aufgepfropften frommen Schluß entstehen, doch paßt die theologische Aussage in den Gesprächsablauf. Sie streicht nichts vom vorher Gesagten durch, sie unterstreicht die Gesprächsergebnisse, an deren Zustandekommen die Soldaten selbst beteiligt waren. Der Pfarrer ergänzt und verzichtet dabei auf dogmatische Überfrachtung. Er redet für jedermann verständlich, gibt den Christen eine Begründung für ihr Handeln und stößt die anderen nicht vor den Kopf.

.24-5 Spezielle Bundeswehrprobleme werden nicht besprochen.

.30 Zusammenfassung:

.31 Die Frage nach dem didaktischen Ansatz:

Die Themen sind sehr allgemein formuliert. Es geht nicht um berufsständische, altersspezifische oder gerade aktuelle Probleme, es geht um die großen, übergreifenden und eher zeitlosen Menschheitsfragen.

Sieben von fünfzehn Stundenbildern behandeln die Themen jeweils in der ganzen Breite (Dez. 1956, Febr. 57, Aug. 58, Okt. 58, Dez. 58, aber auch Okt. 56 und März 58). Aufgrund eines konkreten Einstiegs wird die allgemeine Problematik aufgeworfen, werden ihre verschiedenen Aspekte aufgezeigt, geordnet, gedeutet, gewertet und zu allgemeingültigen Aussagen gebündelt. Bei so großen Themen ergäbe dies Stoff für mehrere Unterrichte, doch muß man alles in eine Unterrichtseinheit komprimieren. Man möchte dann nicht bei Allge-

meinaussagen stehen bleiben, sondern sie in den Lebensbereich der Soldaten hinein konkretisieren. Der Weg von den Globalthemen bis zu ihrer Konkretion aber ist für eine Unterrichtseinheit zu weit; die Stoffülle wird pädagogisch nicht fruchtbar gemacht. Einige verzichten auf Konkretion überhaupt; der Unterricht schließt mit der Proklamation eines inhaltsschweren theologischen Satzes (Febr. 57, Aug. 58, auch Okt. 58). Andere entfalten die Kernaussagen, bleiben dabei aber auf einem hohen und nicht jedem zugänglichen Abstraktionsniveau (März 58). Man beschränkt sich darauf, die sich ergebenden Einzelfragen aufzulisten, ohne sie noch zu bearbeiten (Dez. 58), oder spart die besonderen Probleme des soldatischen Bereichs aus (Dez. 56, Aug. 58 u.a.).
Hier zeigt sich das didaktische Dilemma: Die Monatsthemen sind zu groß und zu abstrakt, als daß sie im Rahmen der gegebenen unterrichtlichen Möglichkeiten hinreichend fruchtbar gemacht werden könnten. Das von den Pfarrern selbst immer wieder betonte Ziel, konkrete Lebenshilfe zu geben, wird nicht erreicht. Dies trifft für etwa die Hälfte der analysierten Stundenbilder zu.

In acht Stundenbildern wird versucht, die Globalthemen auf einen unterrichtlich hantierbaren Umfang zu reduzieren (Okt. 57, Febr. 58, April 58, Juni 58, Juli 58, Sept. 58, Nov. 58, Mai 58). In wenigstens sechs von ihnen kommt es dabei zu stärkeren Konkretionen im Lebensbereich der Angesprochenen (Ausnahmen evtl. Okt. 57 und Sept. 58).

Es gibt zwei Auswahlkriterien: Einige denken eher vom gestellten Thema her und fragen nach dessen wichtigsten Aspekten (Juni 58, Juli 58, Sept. 58). Dies gilt auch dann, wenn man selbst ein anderes Auswahlkriterium fordert: Die Begrenzung auf das für die Soldaten besonders Wichtige. Nur eine Minderheit der Autoren kann sich dem Themenzwang entziehen und konzipiert den Unterricht konsequent von der Betroffenheit der Soldaten her (Febr. 58, April 58, Mai 58, Nov. 58, s. Anm. 8).

Die Qualität der Reduktionen ist unterschiedlich. So hat Reinfried Clasen beim Thema "Der Mensch und das Problem der Technik" wohl wesentliche und unterrichtlich sinnvolle Aspekte behandelt (Juli 58), ebenso Wolfram von Knebel beim Frauenthema (Mai 58). Die Umwandlung von "Leib und Seele" in "Umgang mit dem Körper" erscheint sinnvoll (Febr. 58). H. Leube kommt bei "Angst in der Welt" zu einer guten Focusierung, indem er die Soldaten fragt, wo sie das Thema trifft und was sie dazu meinen (Nov. 58).

Die übrigen Reduktionen sind eher willkürlich und zufällig, abhängig von der zumeist unreflektierten Voreinstellung der jeweiligen Verfasser. Das Monatsthema besagt wenig über das, was im Unterricht besprochen wird: Bei "Freiheit und Verantwortung" wird nur die soziale Verantwortung, nicht die individuelle Freiheit betont (April 58). Bei "Beruf und Arbeit" werden wichtige und die Verfassermeinung in Frage stellende Wirklichkeitsaspekte rigoros ausgeschaltet (Juni 58). Die weltweite "Soziale Frage" wird auf den Nebenaspekt des Wohlfahrtsstaates abgedrängt (Okt. 57). Aus der "Überwindung des Materialismus in uns" wird eine Abrechnung mit dem Vulgärmarxismus (Sept. 58).

32 Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation.

Alle 15 Stundenbilder enthalten "Grundlegendes" zum Thema. Bei 12 Autoren aber ist dieser Abschnitt so kurz - im rechnerischen Durchschnitt knapp 2,5 Seiten -, daß die Problematik zwar genannt, nicht aber grundlegend erörtert wird. Zudem werden hier vorwiegend theologische Aspekte behandelt. Nur drei Stundenbilder behandeln "Grundlegendes" in relativer Ausführlichkeit: Griessbach/Garms bieten eine 8 1/2-seitige theologisch orientierte Grundsatzbesinnung zum Friedensthema (Dez. 58). Wolfram von Knebel erörtert auf acht Seiten theologische, biologische, psychologische, juristische und gesellschaftliche Aspekte zur Lage der Frau (Mai 58). "Gebrauch und Mißbrauch der Macht" wird in einer achteinhalbseitigen Beilage grundsätzlich erörtert, dazu kommen zwei Vorträge zum gleichen Thema, so daß sich hier ein breites Problemspektrum ergibt (Okt. 58).

Nur sechs Stundenbilder geben eine eher ausgewogene Darstellung der vorgegebenen Situation:
Auch die nichtchristlichen Menschenbilder enthalten Berechtigtes und entbinden große ethische Leistungen (Febr. 57). Leiblichkeit bereitet Freude und Not (Febr. 58). Der Gewissensbegriff des modernen Menschen ist differenziert (März 58); Machtgebrauch und -mißbrauch werden nüchtern dargestellt (Okt. 58). Technik ist eine große positive Möglichkeit (Juli 58). Frauenprobleme werden nicht über einen Leisten geschlagen (Mai 58).

Neun Stundenbilder malen ein düsteres plakatives Bild der gegenwärtigen Situation: Die allgemeine Hoffnungslosigkeit und Resignation äußert sich in Nihilismus, Saturiertheit und Sinnentleerung

des Daseins (Okt. 56). Die Menschen können mit ihrer Zeit nicht sinnvoll umgehen, sind Sklaven der Arbeit oder des Vergnügens und können sich nicht wirklich freuen. Ihre Ratlosigkeit zeigt sich im hektischen Betrieb der Vergnügungsindustrie und in der Leere des Familienlebens (Dez. 56). Ihr Menschsein ist gestört (Febr. 57). Die heutige soziale Ordnung ist kein Fortschritt gegenüber früheren Zeiten; die Menschen werden immer anspruchsvoller. Die wirtschaftliche Lage bessert sich nicht (Okt. 57). Freiheit ist immer wieder entartet (April 58). Der Beruf ist weitgehend entleert und entseelt, seine materielle Seite wird überbetont (Juni 58). Zwar gibt es eine äußere Ordnung, doch hat es noch nie größeres Unrecht gegeben als heute (Aug. 58). Die Materialisten leben von Illusionen, kennen die Menschen nicht, zerstören alles - langsam, unsichtbar, gründlich (Sept. 58). Die Menschen sind "Narren", kurzsichtig und überheblich und machen halbe Sachen (Dez. 58).
Es geht nun nicht darum, den Wahrheitsgehalt dieser Aussagen zu bestreiten. Hier geht es um eine Tendenz: Positives wird übersehen. Negatives - zum Teil negative Randerscheinungen - werden als typisch für die Gesamtsituation beschrieben. Dadurch aber wird die Wirklichkeit verzerrt. Dies ist dann die eine Seite eines Negativ-Positiv-Schemas: Die negative Situationsbeschreibung bildet den Hintergrund für die positive theologische Lösung.

.33 Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz

Elf Stundenbilder setzen durchgehend und mit auffälliger Geschlossenheit voraus, daß die Menschen von sich aus keines ihrer Probleme wirklich lösen können. Die einzig mögliche Lösung ist jeweils die theologische Lösung (Okt. 56, Dez. 56, Febr. 57, Okt. 57, März 58, April 58, Juli 58, Aug. 58, Sept. 58, Okt. 58, Dez. 58):

Sinn- und Zielfrage sind nur lösbar von der Gottesfrage her (Okt. 56). Die Freude am Herrn ist Grundlage aller Freude in dieser Welt (Dez. 56). Nur wer das Geheimnis des Kreuzes erkannt hat, kann vom Menschen reden (Febr. 57). Weder die soziale, noch die Machtfrage lassen sich abseits vom Wort Gottes lösen (Okt. 57 und Okt. 58). Nur Christen haben eindeutige Kriterien für Gewissensentscheidungen (März 58). Alle Freiheit hat ihren Ursprung in der Freiheit der Kinder Gottes (April 58). Nur der glaubende Christ kann die technische Entwicklung wieder in die Gewalt bekommen (Juli 58). Menschenrechte gibt es nur von Christus her (Aug. 58). Nur auf dem Boden der Offenbarung Gottes wachsen Liebe, Barmherzigkeit, Vergebung und realistische Beur-

teilung des Menschen (Sept. 58). Nur mit Christus gibt es Frieden i. der Welt (Dez. 58). Alle Antworten auf Lebensfragen können nur in Christus gegeben werden. Alles andere sind Scheinantworten (Okt. 58).

Wir können hier nicht untersuchen, ob jede Aussage theologisch berechtigt ist. Wir wollen auch nicht die besondere Verbindlichkeit und Dignität der christlichen Botschaft für Christen bestreiten. Wir nehmen an, daß solche Aussagen auch bei evangelischen Pfarrern außerhalb der Militärseelsorge vorkommen und sich hier das Selbstverständnis einer durch die dialektische Theologie geprägten Pfarrergeneration ausspricht.
Unsere Frage ist: Wie lange sind diese Absolutheitsansprüche, daß ohne Christus keine, mit Christus aber alle Probleme lösbar sind, im Lebenskundlichen Unterricht durchzuhalten?
Wer bei globalen theologischen Proklamationen stehen bleibt, kann der Realitätsprüfung entgehen.
Wer die soziale Situation einseitig negativ zeichnet, findet überall Beispiele des Scheiterns. Daß Menschen auch abseits des christlichen Glaubens beachtliche Fähigkeiten zur Problemlösung entwickeln kann er übersehen.

Wo der Unterricht aber konkrete Lösungen erarbeitet, wird dieser Absolutheitsanspruch unterlaufen:
So wird die "Freude am Herrn" als Grundlage aller Freude zwar proklamiert, die vom Pfarrer propagierten konkreten Freuden sind aber nicht daran gebunden (Dez. 56). Nur wer Christus erkannt habe, könne zutreffend vom Menschen reden. Auch abseits davon läßt sich ein zutreffendes Menschenbild erarbeiten (Febr. 57). Daß Freiheit und Verantwortung zusammengehören, wird rational einsichtig gemacht, dann zusätzlich vom Auftrag und der Freiheit der Kinder Gottes her abgeleitet und schließlich auf der rationalen Ebene konkretisiert (April 58).
So sind diese drei Stundenbilder doppelbödig. Man spricht über allgemein einsichtige Tatbestände und findet einsichtige Lösungen. Und es wird eine rational nicht einsichtige Botschaft verkündigt. Gespräch und Verkündigung wechseln ab, aber durchdringen sich nicht. Theologie wirkt eher aufgepfropft, im Sinne eines logischen Unterrichtsaufbaues könnte sie fehlen. Die von der evangelischen Militärseelsorge propagierte enge Verbindung von Theologie und Ethik wird

hier nicht einsichtig. Das konkrete Handeln hat einen untheologischen Charakter. Im Sinne der kirchlichen Unterrichtskonzeption wird christliche Botschaft verkündigt - dies geschieht in allen fünfzehn Stundenbildern. Im Vorfeld dieser Verkündigung aber geschieht hier genau das, was der Staat intendiert: Aufarbeitung von Lebensproblemen. "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" und "Beitrag zur Gesamterziehung" schließen sich faktisch nicht aus.

Drei Stundenbilder stellen keinen Absolutheitsanspruch auf theologische Problemlösung. Auch hier werden theologische Aussagen gemacht, aber sie streichen das sonst Gesagte nicht durch, sie nehmen es auf, ergänzen und vertiefen und integrieren sich in den Gesprächsablauf. Hier findet sich nicht das Pathos einer alle menschliche Einsicht sprengenden Verkündigung, hier werden in einer gewissen Selbstverständlichkeit Lebensfragen unter dem Aspekt des christlichen Glaubens besprochen (Febr. 58, Nov. 58, Mai 58).

Alle Stundenbildverfasser möchten die Soldaten hineinrufen in die Welt christlichen Glaubens und ihnen zu einem christlichen Standort in den verschiedenen Problembereichen verhelfen. Kirche und Gottesdienst werden dagegen kaum thematisiert. Sie werden in allen Stundenbildern insgesamt nur dreimal angepriesen: Der Gottesdienst sei Quellort der den Alltag durchziehenden Christenfreude (Dez. 56). Die Bundeswehr brauche eine Militärseelsorge, die immer wieder die Gewissen schärfe (Okt. 58). Es wird zur Rückkehr in die Christengemeinde eingeladen (Juli 58).

16.34 Die Frage nach der Art des Unterrichtens

Die meisten untersuchten Stundenbilder bemühen sich um gute und motivierende Einstiege: Eine plastische Kurzgeschichte (Okt. 56 und März 58), ein herausfordernder Slogan (Dez. 56 und Okt. 57), eine überraschende Kurzinformation (Febr. 57), eine Zeitungsnotiz (April 58) reißen das Problem an. Es werden zwei Bilder beschrieben, die jeweils einen Aspekt des Themas zeigen (Dez. 58). Ein provozierendes und emotional ansprechendes Stichwort wird mit einer Kurzinformation verbunden (Nov. 58). Beispiele erheben die Empfindungen der Soldaten in bezug auf das Thema (Juli 58). Die Einstiegs-

geschichte kann das Gerüst für die erste Unterrichtsphase bilden (Juni 58) oder eine ganze Unterrichtsphase ausfüllen (Febr. 58).

Etwas hölzern wirken dagegen Einstiege mit direkten Fragen (Aug. 58, Okt. 58, Nov. 58) oder mit der Begründung, warum dieses Thema besonders wichtig ist (Okt. 58). Nur einmal wird erwogen, Lichtbilder zu zeigen (Febr. 58), sonst werden keine Medien eingesetzt.

Die Einstiege führen zum Thema, das dann deduktiv in seinen verschiedenen Aspekten entfaltet, geordnet, weitergeführt und gebündelt wird.

Die Diskussion ist eine Methode, kein Essential des Unterrichts; die Lösung steht schon vorher fest. Sie übernimmt eher Zubringerdienste: Sie trägt Material zusammen, daß der Pfarrer deutet und wertet. Gelegentlich besteht der Eindruck, als seien die Fragen in einen bereits fertigen Vortrag eingestreut worden, um die Aufmerksamkeit der Hörer wachzuhalten (März 58, Okt. 58).

Der Pfarrer möchte zugleich ein Gespräch haben und ein festes Ziel ansteuern. Er gibt darum selbst die weiterführenden Stichworte, bestimmt die Richtung durch passende Beispiele und gezielte Fragen. Will er sein "geheimes Thema" (Okt. 56, Dez. 56, April 58) nicht von vornherein offen legen, so kommt es zu nicht einsichtigen Unebenheiten und Brüchen in der Unterrichtsführung (z.B. Okt. 56). So verstehen sich die Pfarrer als Experten, die ein vorher ausgearbeitetes Stoffpensum zu vermitteln haben. Der Unterricht erreicht sein Ziel, wenn dies gelungen ist. Er hat eine eher autoritäre Grundstruktur. Ein partnerschaftlicher Unterricht, in dem Soldaten bei der Problemfindung und Problemlösung nicht nur pro forma beteiligt sind, bleibt Ausnahme (9).

Gruppenselbstarbeit gibt es nur in vier Stundenbildern (Okt. 56, Dez. 56, Febr. 57, April 58; s. Anm. 10). Sie läßt sich nur schwer in ein inhaltlich so festgelegtes Lehrgespräch integrieren. Das Gespräch könnte ausufern, aus dem Ruder laufen; bei einem so großen Stoffpensum fehlt die Zeit, abweichende Voten zu verarbeiten.

6.35 Die Frage nach der Kritischen Solidarität

6.35-1 Acht der fünfzehn untersuchten Stundenbilder haben keinen speziellen Bezug zur Bundeswehr (11). Diese Unterrichte könnten unverändert auch anderswo gehalten werden. Bei vieren von ihnen liegt ein

solcher Bezug wohl nicht unmittelbar im Rahmen des gestellten Themas (Okt. 57, Febr. 58, Mai 58, Sept. 58), bei den vier anderen läge er nahe, wird aber ausgespart: Mein "Menschenbild" (Febr. 57) ist mehr als eine theoretische Weltansicht, es wird konkret in der Art, wie ich mit Menschen umgehe. Hier wäre ein weites Feld für Vorgesetzte und Untergebene. Die "Rechte des Menschen" (Aug. 58) werden in eine Situation hinein unterrichtet, in der bestimmte Grundrechte durch Befehl und Gehorsam eingeschränkt sind und in der manche das Gefühl haben, daß ihnen Unrecht geschieht. Aber hier wird nichts konkret. Bei "Arbeit und Freude" (Dez. 56) geht es um Beruf und Freizeit. Da sind Wehrpflichtige, die aus ihrem Beruf herausgerissen wurden und oft unbefriedigende Arbeit tun. Zeitsoldaten haben eigene berufliche Probleme und Frustrationen. Doch nichts davon wird besprochen. Beim Thema "Beruf und Arbeit" schließlich werden die speziellen Probleme des Soldatenberufs ausdrücklich ausgespart (Juni 58).

Zwei Themen nehmen zwar Bundeswehrprobleme auf, doch kommt es hier zu einer unkritischen Anpassung an das Bestehende:
Das Thema "Sinn des Lebens" (Okt. 56) führt zum Sinn der Ordnung und des Berufs und propagiert "das Ja zum Dienen". Daß Ordnung gerade im militärischen Bereich pervertieren, zum Selbstzweck und zur Schikane werden kann, wird nicht erörtert. Die Frage, ob der Soldatenberuf angesichts der Absurdität eines modernen Krieges noch sinnvoll ist, wird nicht gestellt. Noch deutlicher zielt das Thema "Freiheit und Verantwortung" auf Einfügung in die bestehende Ordnung, die als gegeben und intakt dargestellt wird. Emanzipatorische Elemente fehlen. Daß Soldaten im Krieg töten dürfen, wird begründet, ohne daß dies zuvor in Frage gestellt wurde (April 58).

Nur fünf von fünfzehn Stundenbildern nehmen Intentionen der "Kritischen Solidarität" auf:
Beim Thema "Technik" (Juli 58) wird die Faszination technischer Waffen problematisiert. Bei "Angst in der Welt" (Nov. 58) geht es auch um Angst vor Krieg und "brauner Unterwanderung der Bundeswehr". Der Pfarrer wendet sich gegen den "falsch verstandenen psychologischen Krieg", der auch in der Bundeswehr propagiert werde und bewußt die Angst vor dem Kommunismus schüre.

Mit den Themen Macht, Friede und Gewissen (Okt. 58, Dez. 58, März 58) werden dann zentrale ethische Probleme des Soldaten angesprochen und gründlich, grundsätzlich und in der Spannung zwischen Solidarität und kritischer Distanz behandelt. Allerdings fällt auf, daß dies erst verhältnismäßig spät geschieht.Obwohl es doch gerade in der Anfangszeit eine breite öffentliche und kirchliche Auseinandersetzung über diese Fragen gab, ist die Militärseelsorge nur zögernd an diese Themen herangegangen. Die Brisanz zeigt sich besonders beim Gewissensthema. Die Schwäche liegt hier im didaktischen Bereich: Die Themen werden in ihrer ganzen Gewichtigkeit und Breite entwickelt und ganze Lösungsreihen vorgestellt. Bei der großen Stoffülle aber fehlt die Zeit, dies wenigstens punktuell im Lebens- und Verstehenshorizont der Soldaten zu verankern und dadurch pädagogisch fruchtbarer zu machen.

.35-2 Die untersuchten Stundenbilder bearbeiten neben individualethischen auch gruppenspezifische und gesellschaftliche Fragestellungen. Die Lösungsangebote allerdings beschränken sich hauptsächlich auf den individuellen Bereich und vernachlässigen die soziale Wirklichkeit. Sie wirken darum oft illusionär, wirklichkeitsfremd und wenig praktikabel. Sie befriedigen auch dann nicht, wenn sie mit großem theologischen Anspruch vorgetragen werden.

Dies wird besonders an sechs Stundenbildern deutlich: Der Christ - und nur er - kann souverän mit seiner Zeit umgehen; er kann "jede Minute von Gott her nehmen und sich daran freuen" (Dez. 56, S. 1o). Ist der Verfasser Pensionär? Weiß er nichts von den Zwängen, Abhängigkeiten und Streßsituationen im modernen Arbeitsprozeß?(Dez. 56) Der einzelne solle Verantwortung übernehmen, weil es individuelle Freiheit nicht ohne Verantwortung gebe - ein Satz, der in dieser Abstraktion sicher richtig ist. Nun hat das militärische Gefüge von seiner Struktur her immer auch die Neigung, einzelne mit Verantwortung zu überfrachten und anderen jede Verantwortung wegzunehmen. Auch gibt es die Tendenz, individuelle Freiheitsräume unter dem Deckmantel der Verantwortung mehr als nötig zu beschneiden. Diese Kehrseiten werden nicht gesehen (April 58). Die Entleerung und Entseelung des Berufs wird beklagt und als moralischer Defekt beschrieben, der nur durch individuelle Ein-

sicht zu überwinden ist. Daß dies ursächlich mit der industriellen Arbeitsteilung zu tun haben könnte, wird nicht erwogen. Man klammert die normale Berufswirklichkeit aus und kommt zu illusionären Überfrachtungen des Berufsbegriffs, mißt den Industriearbeiter an der Elle Albert Schweitzers (Juni 58). Die technische Entwicklung sei durch individuelle Frömmigkeit und Rückkehr in die Christengemeinde wieder unter Kontrolle zu bringen. Da das eigentliche Problem der Technik der Mensch sei, wird das ganze komplexe Geflecht politisch/ökonomisch/technisch/industrieller Sachzwänge und Eigengesetzlichkeiten übersehen (Juli 58). Das Problem politischer Macht wird als das individuelle ethische Problem der Mächtigen gesehen, die deshalb an ihre individuelle Verantwortung vor Gott erinnert werden. Auch hier die irreale Voraussetzung, daß Machtträger in einer hochkomplizierten Gesellschaft könnten, wenn sie nur wollten. Probleme der strukturellen und anonymen Gewalt und die sich daraus ergebenden Forderungen nach Machttransparenz, Machtkontrolle und Mitverantwortung werden nicht erörtert (Okt. 58). Am deutlichsten wird die Engführung bei der weltweiten sozialen Frage. Sie soll durch individuelle Bescheidenheit gelöst werden (Okt. 57).

Bei fünf weiteren Stundenbildern wird diese Engführung nicht deutlich, weil sie nicht konkret genug werden und damit nicht nachprüfbar sind. Hier verleiten die großen zeitlosen Themen dazu, die konkreten sozialen Bedingungen zugunsten allgemeingültiger Aussagen zu vernachlässigen (Okt. 56, Febr. 57, März 58, Aug. 58, Sept. 58).

Nur zwei Stundenbilder weiten die individualethische Ebene der Problemlösung aus zu sozialethischen Aktionen. So habe der Unfriede in der Welt seine tiefste Ursache im gestörten individuellen Gottesverhältnis und sei durch individuelle Buße und Bekehrung zu beheben. Daneben aber gebe es noch andere Ursachen: die politische Lage, [illegible] Unterschiede. Der Christ solle mithelfen beim Abbau von sozialen [illegible], politischen Vorurteilen und Haß und solle politische Verantwortung übernehmen (Dez. 58). Er sei mitverantwortlich für das politische Klima (Nov. 58).

.00 Der Lebenskundliche Unterricht von Januar 1974 bis September 1975

.01 Vorbemerkungen:

Im Untersuchungszeitraum wurden 18 Monatsthemen behandelt. Es erschienen 15 neue Stundenbilder. Bei drei Themen wird auf ältere Materialien verwiesen (1).
Ich präsentiere diese 15 Stundenbilder nicht in ihrer zeitlichen Reihenfolge, sondern ordne sie in zwei Gruppen. Die ersten fünf gehen eher vom gestellten Thema aus und unterrichten es deduktiv in seinen verschiedenen Aspekten.

Bei Beginn unserer methodisch/didaktischen Fortbildungskurse im Herbst 1971 fand ich diesen Unterrichtstyp vor. Die Arbeit der Studienkurse führte mehr und mehr zur Einsicht, daß eine solche Form für den Lebenskundlichen Unterricht nur bedingt geeignet ist und zur Herausbildung einer neuen Unterrichtskonzeption, die ich im vierten Teil dieser Studie vorstelle (2). Die letzten 1o Stundenbilder zeigen Einflüsse dieser nunmehr vierjährigen Arbeit in ihren verschiedenen Stadien und in verschiedener Intensität.(3).

Ich benutze wieder das in Kapitel 15.2o vorgestellte und in Kap. 16 praktizierte Untersuchungsschema, nehme zu jedem Stundenbild Stellung und fasse zum Schluß zusammen.

.10 Das Vorbild (Mai 1975; Verfasser: Walter Kirchhoff, Minden)

.10-1 Das ursprüngliche Thema hieß: "Vorbilder wieder gefragt?" Der Verfasser sieht darin eine Engführung und weitet aus zum Thema: "Das Vorbild".

.10-2 Die Begriffe Vorbild, Ideal und Idol werden voneinander abgegrenzt. Der Mensch brauche Vorbilder, denen er in Freiheit nachfolge. Für ihre Wahl sei die gesellschaftliche Struktur maßgebend, offiziell gesetzte Vorbilder - wie in totalitären Staaten üblich - seien abzulehnen. Voraussetzung für eine Vorbildwahl sei "die freie, d.h. offene Persönlichkeit" (S. 14). Der Roman von Siegfried Lenz: "Das Vorbild" zeige die Fragwürdigkeit von Vorbildern, doch könnten Vorbilder nicht nur kritische Infragesteller, sie müßten "brauchbar" sein. Sie könnten den einzelnen überfordern und pervertieren. Dennoch sei die "Summe aller Überlegungen ...: Mut zum Vorbild" (S. 5-2o).

Die damit verbundene zentrale theologische Problematik wird nur kurz angesprochen:

> "Ein christliches, idealistisches oder anderes Menschenbild kann nicht Ziel der Erziehung sein, denn das Evangelium schließt ein solches nicht ein. Es erwartet vielmehr, daß der Mensch offen bleibe für seine mitmenschliche Aufgabe in jeder neuen Situation" (S. 18).

17.10-3 Ich gebe den Abschnitt "Ziel des Unterrichts"wörtlich wieder:

> "Das Ziel des Unterrichts ist mithin ein doppeltes:
> 1. Ermutigung zu kommunikativer Öffnung,
> 2. Kritik aller Leitbilder und Vorbilder, die einen festen Platz innehaben.
>
> Zu 1.: Das moderne Leben mit seiner Betriebsamkeit führt dazu, den Mitmenschen zu 'vermiesen'. Das kann man erkennen an der Mechanisierung der Arbeit: Der Mensch wird Gegenstand eines Umgangs.
> Die Freizeit müßte dazu benutzt werden, mit den Mitmenschen völlig unpragmatisch umzugehen. Mitmenschliche Entdeckungen werden kaum bei der Arbeit möglich sein. Der moderne Mensch neigt dazu, allein die Welt der Arbeit als seine Welt zu betrachten.
>
> Zu 2.: Alle Vorbilder und Leitbilder sind daraufhin zu befragen, wie wir zu ihnen gelangt sind und warum wir sie haben" (S. 21).

17.10-4 Das Stundenbild enthält keine Unterrichtsvorschläge, keine Unterrichtsskizze, keine für den Unterricht verwertbaren Materialien und keine Hinweise auf Materialien und Medien.

17.10-5 Auch die Bundeswehrsituation wird nur in fünf Zeilen beschrieben: Es gebe das verbindliche Leitbild des 'Bürgers in Uniform'; auch heute noch müsse man vom Vorgesetzten beispielhaftes Verhalten verlangen (S. 21).

17.10-6o <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

17.10-61 Dieser Unterricht wird vom Thema her entfaltet: Es gibt keine Ansätze zu einer didaktischen Analyse. Aufgrund der weitgefaßten Lernziele ist zu vermuten, daß er im Allgemeinen und Proklamativen bleibt und nicht mehr zur Aufarbeitung konkreter Probleme kommt.

17.10-62 Walter Kirchhoff verweist auf die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen für die Wahl des Vorbildes, konkretisiert dies aber nur für totalitäre Staaten, in denen Vorbilder offiziell gesetzt

würden. Das ganze Geflecht der auch in unserer Gesellschaftsordnung wirksamen sozialen Prägekräfte, die Lebenswirklichkeit der Soldaten also, kommt dabei nur unzureichend in den Blick. Die für das Leben entscheidende Vorbildwahl geschieht wohl auch nicht durch die "freie und offene Persönlichkeit" in souveräner kritischer Abwägung des Für und Wider. Ich halte das für illusorisch. Sie geschieht auf Grund rational wenig reflektierter emotionaler Zuneigung und sozialer Prägung besonders im Kindes- und Jugendalter.

17.10-63 Die Unterrichtsziele bleiben vage und allgemein. Was heißt konkret: "Ermutigung zu kommunikativer Öffnung" oder "unpragmatischer Umgang mit Mitmenschen?" Was hat dies speziell mit dem Thema "Vorbild" zu tun? Daß das "moderne Leben" den Mitmenschen "vermiese", ist eine subjektive Voreinstellung des Verfassers, die er nicht ausreichend begründet. Daß "mitmenschliche Entdeckungen" bei der Arbeit kaum möglich sein sollen, kann ich nicht glauben. 'Arbeit' ist ein Abstraktum für sehr Verschiedenes. Da ist ein Unterschied zwischen Arbeit am Fließband und Handwerkerteam. Daß der moderne Mensch dazu neige "allein die Arbeit als seine Welt zu betrachten", halte ich bei der allgemeinen Hochschätzung von Urlaub und Freizeit für falsch.

Wenn der Verfasser "alle Vorbilder, die einen festen Platz haben", kritisch prüfen will, so ist dies Unterrichtsziel unrealistisch. Die von frühester Kindheit an prägenden Vorbilder sind internalisiert, bestimmen weithin unbewußt die Persönlichkeitsstruktur in Neigung, Einstellung und Verhalten. Will er dies in 6o - 9o Unterrichtsminuten aufarbeiten? Wie will er das machen?

Walter Kirchhoff weiß, daß Vorbilder nötig sind, weil sie durch "ihr Handeln und Denken Hilfe und Wegweisung" geben (S. 7). Doch fällt auf, daß die sich hier anbietenden theologisch/biblischen Assoziationsfelder wie "Nachfolge Jesu Christi", "Jesus als Vorbild" und ähnliche nicht betreten werden. Es gibt keine spezifisch theologischen Lernziele. Das christliche Lösungspotential wird nicht fruchtbar gemacht (4).

17.10-64 Der Unterricht selbst scheint für den Verfasser kein Problem zu sein. Er ist nicht Gegenstand seiner Überlegungen (5).

17.10-65 Das Stundenbild wäre seiner Intention nach durchaus dem Konzept der Kritischen Solidarität zuzuordnen: Ziel des Unterrichts ist

die Weckung des kritischen Bewußtseins in bezug auf gesellschaftliche und wohl auch bundeswehrspezifische Vorbilder.

17.11 Hoffnung als Motor des Lebens (April 1974, Verfasser: Uwe Müller, Oldenburg

17.11-1 Der Verfasser betont den Primat der Sache gegenüber dem Unterricht und geht darum vom gestellten Thema aus, nicht von der Unterrichtssituation.

17.11-2 In einer ausführlichen theologischen Sachanalyse (S. 7-3o) versucht er, "abgesehen vom Unterricht, das in den Blick zu bekommen, was in der gegenwärtigen geistesgeschichtlichen Situation zum Thema bedacht werden sollte" (S. 3o). Die Analyse der Unterrichtssituation beschränkt sich dagegen auf wenige Erfahrungsaussagen: Die Situation in der Kaserne werde oft als trostlos empfunden, Hoffnungen beschränkten sich auf Nahziele (S. 33).

17.11-3 Es gebe einen säkularen und einen theologischen Aspekt der Hoffnung (S. 7). Jesus Christus aber sei die "Ur - Sache dessen, was in diesem Unterricht zu verhandeln ist" (S. 3o).

17.11-4 Anhand eines konkreten Einstiegs wird die Struktur von Hoffnung erarbeitet:

> "Hoffnungsgut und damit auch Hoffnung ist von etwas außer mir abhängig... Hoffnung hat es mit einem Gefälle von dem, was ist, zu dem, was für die Zukunft erstrebenswert ist, sein sollte und könnte, zu tun" (S. 41).

Diese Aussagen sollen durch Lektüre von 19 Texten vertieft werden. Es sind dies Textauszüge von Meadows, Hemmingway, Albert Camus, Weizsäcker, Ernst Bloch und Bert Brecht. Aus dem christlichen Bereich kommen Karl Barth, Dorothea Sölle, Franz von Assisi und andere dazu. Vier Gedichte und sonstiges Material aus der DDR ergänzen. Daraus ergibt sich etwa folgender Gesprächsverlauf:
"Das Hoffnungsgut ist eine neue Form der weltweiten menschlichen Gemeinschaft, die für Generationen Bestand hätte" (S. 41). Neue Wert- und Zielvorstellungen sind nötig, genügen aber nicht. Wenn bisherige Werte nicht mehr tragen, wird das Leben sinnlos, aussichtslos, zu einer absurden Selbsttäuschung. Neue Werte könnten abolut gesetzt werden. Der Appell an den Willen genügt nicht, realistische Ziele zu verfolgen. Die Kraft dazu kann aus christ-

lichem Glauben erwachsen. Im Gegensatz dazu stehen marxistische Hoffnungen, deren Grund, Aktivität, Inhalte, Qualität und totalitärer Charakter erarbeitet werden. Das christliche Hoffnungsgut ist unverdiente Gabe, geschenkte Identität (Empfangen, Finden, Verzeihung, ewiges Leben als Identität auch im Tod), Entäußerung (Hingabe, Selbstvergessenheit, Verzeihen, Sterben als totale Entäußerung), freies und von der Liebe bestimmtes Engagement für andere im Ineinander von Zuversicht und Weltverantwortung und ist auf Christus bezogen. Die Frage nach der Existenz Gottes könne dann nur noch gestreift werden, ebenso, daß christliche Endzeiterwartung Quietismus überwinde (S. 4o - 46).

17.11-5 Der Unterricht hat individuelle Aspekte und ist zugleich ein Plädoyer für weltweite Verantwortung.

17.11-6 Zu diesem Stundenbild:

17.11-61 Der Verfasser will einen sachbezogenen Unterricht und grenzt sich gegen mehr schülerorientierte Unterrichtsformen ab (6). So entfaltet er das Thema in seinen verschiedenen Aspekten.

Zwar weiß er, daß "im Vergleich zu Umfang und Allgemeinheit des Themas nur bescheidene Unterrichtsergebnisse angestrebt werden können" (S. 31), faktisch aber unterliegt er dem Zwang zur Vollständigkeit. Sollen wirklich alle oder fast alle 19 Texte im Unterricht behandelt werden? Sie bauen aufeinander auf und zeigen jeweils einen Aspekt des Ganzen, der "Sache". Die Sache aber besteht in der Erarbeitung eines seriösen, tiefgründigen, umfassenden Kompendiums über Hoffnung. Mehr als in dieser Stundenskizze kann man in einem ganzen Semester nicht sagen. Der Unterricht ertrinkt in einer ungeheuren Stoffülle (7).

Uwe Müller möchte nicht nur intellektuelle Einsicht vermitteln, sondern auch Hilfen für das tägliche Leben geben (S. 36). Dazu müßte er auf konkrete Lebenssituationen eingehen und die gewonnenen Allgemeinaussagen wieder konkretisieren. Dies aber geschieht nicht. Zwar beginnt der Unterricht mit einem konkreten Problem aus dem Soldatenalltag - nicht aber, um dies aufzuarbeiten und hieran exemplarisch Hoffnung zu verdeutlichen. Die konkrete Situation dient dazu, abstrakte Definitionen herauszudestillieren.

Auch die Texte sollen nicht eigene konkrete Erfahrungen assimilieren - dies scheint der Verfasser bewußt zu vermeiden -, sondern allgemeine Aussagen begründen, die in ihrer Dichte, Tiefe, Vielschichtigkeit und Menge nicht mehr im Bewußtsein zu verankern oder in konkretes Handeln umzusetzen sind. Das Ziel konkreter Lebenshilfe wird nicht erreicht.

17.11-62 Der Verfasser präsentiert eine differenzierte und qualifizierte theologische Sachanalyse unter Berücksichtigung der geistigen Strömungen unserer Zeit von Marx bis Meadows. Die für dieses Thema auch relevante Psychologie wird vernachlässigt.

17.11-63 Der Unterricht beschreibt die aktivierende Kraft säkularer Hoffnungen, zielt aber auf die Darstellung der christlichen Hoffnung in ihrem ganzen theologischen Gewicht. Sie ist das eigentliche Thema und braucht hier nicht auf ein fremdes Thema aufgepfropft zu werden.

17.11-64 Nach einem konkreten Einstieg werden jeweils Materialien eingegeben, aus denen die Unterrichtsergebnisse deduziert werden. Der Pfarrer steuert den Unterricht durch die Auswahl der Texte.

Viele Texte bestehen in dichten inhaltsreichen Zusammenfassungen, philosophischen Thesen und Ähnlichem in akademischer Gedankenführung und Sprachgestalt. Der einfache (und der "gebildete!") Soldat kann dies beim ersten Lesen nicht verstehen (S). Der Pfarrer muß die Texte jeweils erläutern, Begriffe klären und den Hintergrund erhellen. Aus dem lebenskundlichen Unterricht für alle wird ein akademisches Seminar für wenige, die zu solcher Gedankenarbeit motiviert und in der Lage sind. "Einfache" Soldaten sind hier überfordert; sie erfahren Hoffnung als etwas sehr Kompliziertes; sie können beim Thema Hoffnung nur resignieren und schweigen.

Uwe Müller möchte ein "echtes Gespräch, bei dem jeder, der daran teilnimmt, sich selber einbringen" kann (S. 32) und "die Unterrichteten in ihrer Vielfalt zu Worte kommen" (S. 34). Faktisch aber wird das engagierte Gespräch der Vielen durch die abstrahierende Unterrichtsführung des Pfarrers und das akademische Anspruchsniveau der Texte und ihre frustrierende Fülle blockiert.

17.11-65 Das Thema Hoffnung wird in diesem Stundenbild sowohl auf das individuelle Leben bis über den Tod hinaus bezogen, als auch - im Anschluß an Meadows - auf eine "völlig neue Form" weltweiter Gemeinschaft (S. 41) als "wirksamste Kombination aus Wissen, technischen Hilfsmitteln und Rohstoffquellen" (S. 42). Das wäre ein politisch brisantes Thema, wenn es gelänge, dies griffiger und konkreter zu sagen, aus der abstrakt/literarischen Ebene in die soziale Wirklichkeit, in die Ebene konkreten Handelns zu transferieren.

17.12 Eigentum (Okt. 1974, Verfasser: Bernd Kunhardt von Schmidt, Köln)

17.12-1 Der Verfasser behandelt das Thema in der vorgegebenen Form.

17.12-2 Eine Sachanalyse klärt den Eigentumsbegriff, behandelt das Eigentum in Bibel und Theologie. Die Eigentumsdenkschrift der EKD von 1962 wird vorgestellt und kommentiert; es folgen die marxistische Position, das Eigentumsrecht in der Bundesrepublik und die Eigentumsvorstellungen der Parteien und Gewerkschaften (S. 7 - 28).

17.12-3 Die vorgeschlagene Problemlösung gründet in zentralen theologischen Aussagen:

> "Eigentum ist Teil der Herrschaft, die Gott dem Menschen ganz persönlich schenkt. Christus nimmt dem Eigentum die Macht. Eigentum ist erst sinnvoll im Dienste des Doppelgebots der Liebe" (S. 37).

Sie konkretisiert sich in den komplexen und die moderne Sachproblematik aufarbeitenden Vorstellungen der kirchlichen Eigentumsdenkschrift.

17.12-4 Ein konkretes Ereignis (Zeitungsnotiz oder Kurzfilm) eröffnet einen Aspekt des Eigentums. Der Pfarrer führt das Gespräch zur Gesamtproblematik und läßt sich durch ein brainstorming Material geben. Es soll das Wesen des Eigentums erfaßt werden, inwiefern es Macht über mich und andere ausübt, evtl. anhand heutiger Mitbestimmungsvorstellungen, Kapitalmassierungen und Kartellbildungen. Biblische Gleichnisse unterstreichen das Ergebnis der ersten Unterrichtsphase: Eigentum übt Macht über Menschen aus.

In Kleingruppen wird gefragt: Was bedeuten Wehrsold und Gehalt im Blick auf persönliche Freiheit? Danach werden die Rechtslage, Vermögensbildungsmodelle und Denkschriftthesen behandelt. Das "Phasenergebnis": Eigentum gibt dem Normalverbraucher heute nur begrenzte Freiheit.

Kleingruppen erarbeiten die drei wesentlichen Mitbestimmungsmodelle anhand von schriftlichen Unterlagen. Die Ergebnisse werden im Plenum gegenübergestellt und ausdiskutiert (!).
Jetzt folgen die Zusammenfassung in Form einer Begriffsbestimmung und "Ergebnisprotokolle":

> "Eigentum ist Sachherrschaft. Das Verhältnis zwischen dem Herrschenden und der Sache ist ein subjektives Machtverhältnis" (S. 37).

Danach folgt die "ethische Wertung": "Welchen Sinn hat Eigentum? Macht erst Eigentum das Leben lebenswert?" (S. 37). Die zentralen theologischen Aussagen werden eingespeist. Der Unterricht schließt mit einer Warnung vor der politischen Idee von Nutzungs- und Gemeineigentum, weil dadurch der Mensch entwürdigt werde.

17.12-5 Unter dem Stichwort "Didaktisches" werden einige soziologische Umfragen über die Einstellung von Soldaten zum Eigentum referiert (S. 29 - 33). Außerdem hat der Verfasser Mannschaften und Unteroffiziere befragt. Diese bundeswehrspezifischen Aspekte beeinflussen den Unterricht aber nicht. Dort geht es um individuelle Meinungsbildung zu gesellschaftlichen Problemen.

17.12-6 <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

17.12-61 Die Ansätze zu einer didaktischen Analyse der besonderen Situation der Soldaten tragen für diesen Unterricht nichts aus. Er könnte unverändert auch außerhalb der Bundeswehr gehalten werden. Konkretes Handeln wird nicht anvisiert, der Unterricht zielt auf allgemeine Information und Meinungsbildung.

17.12-62 Die unterschiedlichen und kontroversen gesellschaftspolitischen Vorstellungen werden mit großer Sachkenntnis vorgestellt. Der Verfasser identifiziert sich mit der kirchlichen Eigentumsdenkschrift, steht den Eigentumsvorstellungen der CDU nahe und denen der SPD kritisch gegenüber, bemüht sich aber um eine ausgewogene Darstellung.

17.12-63 Der Verfasser macht theologische Aussagen, erhebt aber keinen Absolutheitsanspruch für theologische Problemlösungen, sondern konfrontiert sie - in Anlehnung an die kirchliche Denkschrift - mit der komplexen Sachproblematik. Die auf Grund der Situationsanalyse und der biblisch/theologischen Aussagen gewonnenen Ar-

Zeitsergebnisse haben dann nicht die Dignität von Verkündigung, sondern sollen sachlich überzeugen.

17.12-64 Berna Kuhnhardt von Schmidt will mit einem konkreten Einstieg Interesse wecken, entfaltet dann das Thema deduktiv und möchte die allgemeinen Aussagen im konkreten Erfahrungsbereich der Soldaten verankern. Er steuert den Unterricht, doch sollen die Soldaten durch Kleingruppenarbeit anhand von Materialien auch selbständig arbeiten und Lösungen finden.

Fraglich ist allerdings, ob dieser Unterricht alle seine Ziele wirklich erreicht: So wird das gesellschaftlich/politisch komplexe Problem der Eigentumsbildung im Zusammenhang mit der kirchlichen Denkschrift behandelt. Damit dürfte die Kapazität eines Unterrichtes erschöpft sein. Dies wird verknüpft mit dem ebenso brisanten und schwierigen Problem der Mitbestimmung anhand der drei heute kontroversen Modelle. Hierzu kommt die Frage nach Sinn und Gefahr von Eigentum im individuellen Leben des Christen. So führt der Versuch, möglichst viele Aspekte eines komplexen Themas zu behandeln, zur stofflichen Überfrachtung des Unterrichtes.
Fraglich ist auch, ob die Materialien - gedacht ist etwa an Parteiprogramme und Ähnliches - ohne didaktische Aufarbeitung sinnvoll einzusetzen sind. Dieser Unterricht hat es nicht nur mit politisch Interessierten zu tun, sondern auch mit Soldaten, die kaum Zugang zu abstraktem volkswirtschaftlichen und soziologischen Begriffen haben.

17.12-65 Daß spezifische Bundeswehrprobleme bei diesem Thema keine Rolle spielen, liegt nahe und ist vertretbar. Der Verfasser bemüht sich um eine qualifizierte Aufarbeitung eines komplizierten Tatbestandes und vermeidet eine individualethische Engführung. Obwohl dieses Thema politisch äußerst brisant ist, wird es nicht ausgespart oder harmonisiert. Dieses Stundenbild dürfte den Ansprüchen Kritischer Solidarität genügen.

17.13 Die Würde des Menschen (April 1975; Verfasser: Eduard Seng, Sigmaringen)

17.13-1 Das Thema wird unverändert übernommen.

7-2 Ethymologie, Begriffsanalyse, ein geistes- und theologiegeschichtlicher Überblick und systematische Überlegungen zeigen, daß die Idee der Menschenwürde inhaltlich immer wieder neu gefüllt werden müsse. Die allgemeine Menschenwürde bestehe in Kreativität, Vernunft, Gewissen, Verantwortung, Schuld, Sühne, Vergebung. Sie sei sichtbar und verlierbar. Die theologische Menschenwürde bestehe in der unverlierbaren Gottesebenbildlichkeit:

> "Der Mensch ... wird damit Partner Gottes und von Gott gewürdigt - wert geachtet, angeredet zu werden...
> Seit Gott in und durch Jesus Mensch wurde, begegnet uns in jedem Menschen unser Bruder Jesus Christus und damit auch Gott" (S. 8).

Christen seien gehalten, auch die allgemeine Menschenwürde zu schützen (S. 5 - 12).

Juristische Probleme und Probleme der Sozialgesetzgebung werden erörtert. In der industriellen Arbeitswelt sei "dort, wo der Mensch noch Befehlsempfänger ist, nur Objekt, nur Instrument für den Willen anderer ... seine Würde verletzt oder vernichtet" (S. 16). Daraus ergäben sich u.a. Mitbestimmung in der Unternehmensleitung, Mitbestimmung der Arbeitsgruppen und des Betriebsrates, betrieblich politische Bildungsarbeit (S. 17 f., Anm. 9). Da Menschenwürde Selbstbestimmung ermöglichen solle, dürfe Erziehung nicht in eine bestimmte Richtung drängen, sondern das Kind befähigen, eigene Maßstäbe und Haltungen zu finden (S. 18).

Dies ist die Situationsanalyse für Wehrpflichtige:

> "Die Wehrpflichtigen haben die Verletzung ihrer Menschenwürde oft erlitten und das nicht erst beim "Bund". Daher braucht das Problem keiner allzugroßen Bewußtmachung. Sie haben aber auch mit Befriedigung erlebt, daß sie als Mensch gewürdigt wurden ... und das sogar beim "Bund". Die Verpflichtung, andere Menschen zu würdigen, ihren Wert zu erkennen, sie zu achten, wird durchaus gesehen. Die Möglichkeit, daß der Mensch sich selbst entwürdigen kann, z.B. durch Alkoholmißbrauch oder durch sexuelle Ausschweifungen, steht ihnen beispielhaft vor Augen" (S. 2o).

7.13-3 Der Unterricht soll zu folgenden Aussagen führen: Wer gewürdigt werden will, muß andere würdigen. Entwürdigung verletzt den Menschen zutiefst - auch Selbstentwürdigung. Menschenwürde wird oft unter unwürdigen Verhältnissen durchgehalten (KZ und östliche Zwangslager), sie wird durch Verfassungen geschützt, muß aber durch persönlichen Einsatz erkämpft werden. Der Mensch bleibt in tiefster Erniedrigung und Entwürdigung Gottes Ebenbild (S. 23 - 26).

17.13-4 Dies ist die Unterrichtsskizze:

1. Unterrichtsschritt: Gibt es Personen, die Sie wertschätzen, würdigen, und in welchen Situationen geschieht das?
2. Unterrichtsschritt: Wen würdigen Sie als Person, warum tun Sie das und wie?
3. Unterrichtsschritt: Durch wen werden oder wurden Sie entwürdigt und in welchen Situationen?
4. Unterrichtsschritt: Kennen Sie Beispiele von Selbstentwürdigung?
Der 5. Schritt zeigt Beispiele von Entwürdigung und Widerstand in nazistischen und sowjetischen Straflagern.
Der 6. Schritt weist auf die schützenden Verfassungsartikel hin.
Der 7. Schritt bringt die theologische Aussage: "Bei Gott ist die Würde eines Menschen aufgehoben" (S. 23 - 26).

17.13-5 Eduard Seng bietet eine gesonderte Stundenskizze für Offizierarbeitsgemeinschaften, die den Bundeswehralltag thematisiert: Der Offizier habe die Würde der Untergebenen zu achten und zu schützen. Wie könne dies im Alltag geschehen? Hier wird über geistige Knebelung, Beleidigungen und Bloßstellungen gesprochen, über Achtung vor der Entscheidung und geistigen Freiheit der Untergebenen, über Höflichkeit und Geduld und Ähnliches (S. 26 - 28).

In den Vorüberlegungen, nicht aber im Unterricht, wird die Problematik des Kriegsfalles behandelt: Entwürdigung wird dort eher in Entartungen (Greuelpropaganda u.ä.) gesehen, die in **jedem** Krieg möglich seien. Die Frage bleibt offen, ob nicht der Krieg selbst eine Verletzung von Menschenwürde ist (S. 19 f.).

17.13-6 <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

17.13-61 In den Vorüberlegungen meint der Verfasser, daß die Idee der Menschenwürde inhaltlich immer wieder neu gefüllt werden müsse. Im Unterricht aber geschieht dies nur bedingt. Die konkreten und bedrängenden Alltagsprobleme der Soldaten werden zwar ausgepackt. "Menschenwürde" inhaltlich neu füllen hieße dann: Alternativen entwickeln, wie man in diesen konkreten Fällen menschenwürdiger handeln könnte. Der Mannschaftsunterricht geht einen anderen Weg: Die speziellen Betroffenheiten der Soldaten

dienen als Einstieg und Materialsammlung für allgemeine Aussagen und für die Proklamation der Gottesebenbildlichkeit.
Die theologische Schlußaussage ist zu allgemein, als daß sie als konkrete Antwort auf konkrete Fragen empfunden werden könnte.
Hier fehlt der letzte unterrichtlich wichtige Schritt der Verarbeitung: Was bedeutet dies für uns in unserer Situation?
Was wäre konkret zu tun?

17.13-62 So weit das im Rahmen eines Stundenbildes überhaupt möglich ist, informiert Eduard Seng umfassend über die verschiedenen Aspekte des Themas.

17.13-63 Der Absolutheitsanspruch theologischer Problemlösung wird nicht erhoben. Der theologische Beitrag steht bei den Mannschaften am Schluß des Unterrichts, streicht das bisher Gesagte nicht durch, sondern nimmt es auf und vertieft es, könnte aber im Offizierunterricht als auf eine abgeschlossene Thematik aufgepfropft wirken.

17.13-64 Die Unterrichtsführung ist eher monoton. Der Pfarrer stellt viele Fragen. Die Antworten werden jeweils gesammelt und gedeutet. Es gibt keinen motivierenden Einstieg; es werden keine Medien eingesetzt.
Eduard Seng nimmt an, daß der Begriff "Menschenwürde" bei Wehrpflichtigen emotional negativ besetzt ist. Er fürchtet nun, daß "vor lauter Negativem die positive Seite des Themas ... nicht mehr zur Sprache" kommt und der Pfarrer sein Ziel, über die Gottesebenbildlichkeit zu sprechen, nicht mehr erreicht (S. 21).
Daß man negative Emotionen aufnehmen, gemeinsam mit der Gruppe aufarbeiten und dadurch unterrichtlich fruchtbar machen kann, scheint er nicht zu wissen oder sich nicht zuzutrauen.
Darum reißt er nach vier Unterrichtsschritten das Steuer herum. Haben die Soldaten bisher über sich gesprochen, so wird jetzt der Strom emotionalen Engagements abrupt unterbrochen. Sie sollen nun über andere Leute sprechen und hören, daß es in nazistischen und östlichen Straflagern noch viel schlimmer ist. Dieser Unterricht enttäuscht gerade die Soldaten, die, vom Pfarrer ermuntert, ihre konkreten Frustrationen ausgesprochen haben und nun konkrete Hilfe erwarten.

Wenn der Verfasser betont, daß Menschenwürde Selbstbestimmung ermöglichen solle und der Erzieher die Kinder nicht in eine bestimmte Richtung drängen dürfe, so wäre dem ein partnerschaftlicher Unterrichtsstil angemessen. Der vorgelegte Unterricht hat dagegen eine eher autoritäre Struktur: Der Lehrer stellt die Fragen, sehr direkte Fragen, zum Teil Intimfragen mit inquisitorischem Beigeschmack: "Durch wen wurden Sie entmündigt?" Er bestimmt als Experte die Richtung und das Unterrichtsziel und macht genau das, was er zu vermeiden empfiehlt.

17.13-65 In diesem Unterricht wird sehr offen und kritisch über Entwürdigung im privaten Lebensbereich, in Bundeswehr und Gesellschaft gesprochen - wieder ein Beispiel Kritischer Solidarität. Dies gilt besonders für den Offizierunterricht. Das brisanteste Problem, ob Krieg und Menschenwürde zu vereinen sind, wird allerdings ausgespart. Ein anderes brisantes Problem wird zwar ausgepackt, aber nicht zu Ende gedacht: So weiß der Verfasser, daß auch Strukturen entwürdigen können (S. 27) und macht dies an der industriellen Arbeitswelt deutlich. Überträgt man seine Forderungen von dort auf die Bundeswehr, so gibt es im soldatischen Bereich keine Menschenwürde, denn es gibt hier keine Mitbestimmung, keinen Betriebsrat (1o). Was würde daraus folgen (11)?

17.14 Macht und Ohnmacht der Gewalt (Februar 1974, Verfasser: Wilhelm Drühe, Düsseldorf)

17.14-1 Wilhelm Drühe will das Thema durch eine didaktische Analyse eingrenzen, um nicht "dem Zwang zur Vollständigkeit" zu verfallen (S. 5). Er will keine abstrahierende Erörterung, sondern will klären, wie sich das Problem der Gewalt "von der Situation unserer Arbeit her" stellt und wie wir es "von unserem Auftrag her" darstellen müssen (S. 19).

17.14-2 Zunächst stellt er das Thema in mehreren Soldatengruppen vor und beobachtet die Reaktionen (S. 6 - 8):
Er beginnt mit einer Zeitungsmeldung über Gewalttätigkeiten der letzten Tage - und verengt damit das Assoziationsfeld auf Gewaltkriminalität. Oder er zeigt einen Kurzfilm, in dem kindliches

Wettspiel zur Gewalt eskaliert - und zentriert damit die Assoziationen auf das Problem der individuellen Durchsetzungskraft. Auch der Tafelanschrieb erschwert die freie Assoziation: "Gewalt - woher? - weshalb?" Hier ist von vornherein klar, daß alles Gesagte begründet und bewertet werden soll.

So entspricht der Output dann auch dem speziellen Input: Gewalt werde als brutale Gewalt bestimmter Individuen gesehen, von denen man sich distanziere. Die Menschen (=wir) seien friedlich, eine gewisse Durchsetzungskraft müsse allerdings sein. Das Problem politischer Gewalt werde nicht gesehen, Gewaltlosigkeit werde als Lösung nicht akzeptiert, da man Verbrecher nicht laufen lassen könne. Die Bergpredigt werde als unrealistisch abgetan. Es bestehe ein Defizit an Information. Den Soldaten gelinge es nicht, Gewalt zu definieren. So werde Befehlsgewalt nicht als Gewalt, sondern als Zwang bezeichnet (S. 7 f.).
Dabei dürften auch die Definitionsprobleme eine direkte Folge der emotionalen Prägekraft des Einstiegs sein. Befehlsgewalt und kriminelle Gewalt unter einen Begriff zu subsummieren, erfordert eine hohe Abstraktion. Konkretes Denken wehrt sich gegen die Gleichsetzung von Offizier und Verbrecher.

Unabhängig von den Befragungen legt Wilhelm Drühe "Überlegungen zum Thema" vor (S. 18 - 34). Hier identifiziert er sich mit der Gewaltdenkschrift der EKiD von 1973 (12): Wer über Gewalt spreche, müsse die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse berücksichtigen. Auch die ethische Beurteilung könne nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation geschehen. Es gebe heute kein lückenloses Gewaltmonopol des Staates mehr, darum gebe es ein Widerstandrecht, das von der Gehorsamsverweigerung bis zum gewaltsamen Widerstand reiche. Gewaltfreies Handeln sei vorzuziehen, das hänge aber von der jeweiligen Situation ab. Nötig sei eine Beschäftigung mit den konkreten Konflikten, die sich daran anschließende Frage nach Konfliktlösungen und das gesellschaftliche und politische Engagement der Christen für soziale Gerechtigkeit (S. 32).

> "Das könnte der Auftrag und die Chance für unseren Lebenskundlichen Unterricht sein" (S. 34).

So ändert das Ergebnis dieser Überlegungen das vorgegebene Thema:

Aus dem Abstraktum "Macht und Ohnmacht der Gewalt" wird die konkrete Frage: Wie gehen wir mit Konflikten um?

17.14-3 Der Verfasser meint, bei den Soldaten bestimmte Defizite in bezug auf das Thema "Gewalt" festzustellen und leitet daraus seine Lernziele ab:

> Das Assoziationsfeld "Gewalt" ist zu eng - es soll ausgeweitet werden.
> Gewalt wird nicht von verwandten Begriffen unterschieden - sie soll klar definiert werden.
> Es fehlen Kenntnisse - es soll informiert werden.
> Das Evangelium gilt als weltfremd - das Evangelium soll als realistische Möglichkeit für den Umgang mit Gewalt vorgestellt werden (S. 15).

Das Gesamtlernziel:

> "Die Fähigkeit, der 'Gewalt' in unserem Zusammenleben verstehend und handelnd zu begegnen, wobei wir uns von der Bergpredigt leiten lassen" (S. 12).

17.14-4 Nach einem motivierenden Einstieg (Kurzfilm, Zeitungsnotiz, provokativer Tafelanschrieb oder Heft "Zum Thema") folgen zwei Kurzreferate des Pfarrers, an die sich jeweils ein "gelenktes Gespräch" anschließt (S. 14 - 17):

Der Einstieg soll das Problembewußtsein wecken und trägt Gewalttätigkeiten in Alltag und Politik zusammen.
Das erste Referat soll informieren, berichtet über Ursachen, Folgen und Eskalierung von Gewalt und definiert die Begriffe Macht, Herrschaft, Autorität, Gewalt, Stärke, Zwang.
Das zweite Referat soll "Handlungsenergien freimachen" und beschreibt den Weg von alttestamentlicher Rache zur Bergpredigt: ("Ihr sollt nicht widerstehen dem Übel") und konkretisiert dies am Handlungskonzept des gewaltfreien Widerstandes (13).

17.14-6 Zu diesem Stundenbild:

17.14-61 Der Verfasser hat zwei verschiedene Ansätze:
Er möchte das Thema mit Hilfe einer didaktischen Analyse unterrichtlich hantierbar machen und entwickelt von daher seine Lernziele. Er will nicht nur informieren, sondern anhand eines konkreten Modelles "Handlungsenergien freimachen".
Unabhängig davon untersucht er das gestellte Thema und ändert es ab: An die Stelle des Abstraktums "Macht und Ohnmacht der Gewalt" tritt die konkrete Frage: wie gehen wir mit Konflikten

um? Dieser Ansatz wird aber im Unterricht nicht durchgehalten. Über weite Strecken wird dann doch Gewalt abstrahiert und theoretisiert. Die dadurch entstehende Stoffülle erschwert die Konkretion.

17.14-62 Er bemüht sich um eine umfassende Darstellung des Gewaltproblems so weit es für den Unterricht relevant sein könnte und schlägt zur Unterrichtsvorbereitung 15 Bücher und 9 Unterrichtsmodelle des Religionsunterrichts vor. Der Leser wird durch die Fülle der Zitate und Literaturangaben verwirrt. Hier ist der Verfasser dann doch dem "Zwang zur Vollständigkeit" erlegen.

17.14-63 Wilhelm Drühe stellt die Bergpredigt als Möglichkeit der Problemlösung vor. Dies geschieht nicht in Form eines allgemeinen, die soziale und politische Situation ignorierenden Appells. In Anlehnung an eine Denkschrift der EKiD möchte er den Soldaten den Weg zu einer realitätsgerechten Verarbeitung biblischer Aussagen zeigen. Hier wird nicht gepredigt, hier wird evangelische Sozialethik gelehrt.

17.14-64 Nach dem konkreten motivierenden Einstieg können die Soldaten noch einige Gedanken dazutragen. Danach wird aus dem Unterricht eine popularwissenschaftliche Vorlesung: Der Pfarrer gibt als Experte Informationen, schlägt Problemlösungen vor und leitet die jeweils anschließende Diskussion. Die Gruppe kann zwar Stellung nehmen, ist aber an der Lösungsfindung nicht beteiligt. Der Unterricht hat eine autoritäre Struktur.

Wegen methodischer Fehler hatte die didaktische Analyse Vorwissen und Erfahrungen der Soldaten nur unvollständig erhoben. Bedingt durch die emotionale Prägekraft des Einstiegs war das Assoziationsfeld zu "Gewalt" nur eng - so werden im Unterricht zunächst allerlei Gewalttätigkeiten aufgelistet. Hier wird etwas gelehrt, was jeder schon weiß.

Folgt man den Überlegungen des Verfassers zum Thema, so müßte eine solche Auflistung zeigen, daß sich "Gewalt" in ganz verschiedenen Bereichen mit jeweils verschiedener ethischer Problematik konkretisiert, daß man darum sinnvoll nicht über Gewalt, sondern über konkrete Konflikte sprechen wolle. Statt dessen

folgt ein Vortrag über Ursachen und Folgen von Gewalt. So geschieht im Unterricht gerade das, was der Verfasser selbst ablehnt (14).
Weil die Soldaten nicht klar definieren konnten, stellt der Pfarrer die Definitionen von Gewalt und von fünf verwandten Begriffen vor. Was will er damit erreichen? Behalten kann das keiner - auch kein Pfarrer. Will er Informationsdefizite abdecken? Definitionsfähigkeit besagt nichts über Sachkenntnis! Hätte der Verfasser seine eigenen Erkenntnisse ernstgenommen, so hätte er diesen abstrahierenden Teil aussparen können. Auf diese Weise wäre die stoffliche Überfrachtung des Unterrichts vermieden worden. Es bliebe mehr Zeit für den unterrichtlich fruchtbaren letzten Teil: Dort wird das konkrete Konzept der Bergpredigt an konkreten Konflikten erprobt.

17.14-65 Die Aspekte Kritischer Solidarität sind deutlich: Der Pfarrer will mit Soldaten auf Grund der Bergpredigt über das die Bundeswehr in Frage stellende Konzept des gewaltfreien Widerstandes sprechen.

17.15 Schutz der Privatsphäre (Aug. 1974; Verfasser: Rolf Bick, Friedewald)

17.15-1 Ich unterwerfe das gestellte Thema zunächst einer didaktischen Analyse, halte in acht Unterrichtsgruppen nondirektive Gespräche, beobachte, wo das Thema "Privatsphäre" die Soldaten trifft und welche Assoziationen es bei ihnen weckt. Sieben Gruppen entwikkeln selbständig Ansätze zur Problemlösung; bei einer Gruppe versandet das Gespräch. In drei Gruppen gebe ich Feedbackbögen aus. Die Auswertung der Gesprächsprotokolle ergibt: Das Abstraktum "Privatsphäre" trifft auf sehr verschiedene und stark von der sozialen Herkunft abhängige konkrete Betroffenheiten.
Diese konkreten Betroffenheiten soll der Unterricht aufnehmen und nicht abstrakte Themen behandeln. Darum erscheint es mir unsinnig, über Privatsphäre allgemein zu unterrichten. Statt dessen ergeben sich drei konkrete Problembereiche und dementsprechend drei getrennte Unterrichte, in denen jeweils unterschiedliche Erfahrungen, Frustrationen und Erwartungen in verschiedener Intensität geortet wurden:

1. Privatsphäre als Freizeitbereich. Hier geht es um das Grundproblem: Wie gehe ich mit meiner Freizeit um?
2. Privatsphäre als Freiraum individueller Entfaltung.
   Hier geht es um die Spannung zwischen Zwang und Freiheit, zwischen dem Streben des einzelnen nach individueller Entfaltung und den Nivellierungszwängen der Gesellschaft und der Gruppen.
3. Privatsphäre als Refugium.
   Hier geht es um die Spannung zwischen Nähe und Distanz, zwischen der Geborgenheit der Gruppe und der Fähigkeit und Bereitschaft des einzelnen, auch allein sein zu können.

Der vom EKA intendierte Focus: "Privatsphäre als individueller Intimbereich, der gegen Eingriffe von außen, z.B. durch Massenmedien und Datenbanken, zu schützen sei", wird von Soldaten kaum assoziiert. Dies liegt für sie wohl zu weit ab (15).

17.15-2 Aufgrund der Voruntersuchungen ergeben sich drei Stundenbilder mit jeweils parallelem Aufbau: Die Situation der Soldaten, ihre Meinung, Einstellung und ihr Verhalten werden auf Grund der Protokolle und eigener Beobachtungen dargestellt. Ihre sozialpsychologischen, gruppendynamischen und strukturellen Gründe werden aufgezeigt, und es wird gefragt, ob dieses Problem nur für die Bundeswehr typisch ist. Danach werden Lösungen vorgeschlagen, Lernziele entwickelt, Unterrichtsskizzen vorgestellt und Vorschläge für Standortgottesdienste gemacht.

17.15-3 Dies sind die Lernziele:

17.15-31 Privatsphäre als außerdienstlicher Freizeitbereich.
Gesamtlernziel: "Den Soldaten sollen Möglichkeiten zu einer individuellen, realistischen und befriedigenden Freizeitgestaltung deutlich werden".
Im einzelnen:

"1. Die Soldaten sollen darüber sprechen, was sie in ihrer Freizeit tun.
2. Den Soldaten soll deutlich werden, warum Freizeit oft so unbefriedigend ist und was man dagegen tun kann.
3. Den Soldaten soll deutlich werden, wie wichtig eine befriedigende Freizeit auch außerhalb der Bundeswehr ist" (S. 36 f.).

17.15-32 Privatsphäre als Freiraum individueller Entfaltung.
Gesamtlernziel: "Wer sich von anderen vereinnahmen läßt, soll ermuntert werden, einen Freiraum individueller Entfaltung zu behaupten. Wer andere vereinnahmt, soll für das Recht des anderen auf individuelle Entfaltung sensibilisiert werden".
Im einzelnen:
"1. Den Soldaten soll bewußt werden, wo sie sich von anderen vereinnahmen lassen und wo sie selbst andere vereinnahmen.
2. Den Soldaten soll an naheliegenden und einsichtigen Beispielen bewußt werden, welche Konsequenzen das jeweilige Verhalten für die Betroffenen hat.
3. Den Soldaten soll an diesen Beispielen bewußt werden, warum das beschriebene Verhalten unbefriedigend ist und wie besseres Verhalten aussehen könnte.
4. Das an konkreten Beispielen Erarbeitete soll auf andere Lebensbereiche übertragen werden" (S. 5o).

17.15-33 Privatsphäre als Refugium.
Gesamtlernziel: "Die Soldaten sollen darüber sprechen, wann sie Einsamkeit und wann sie Gemeinschaft brauchen und wie beides jeweils zu realisieren ist".

Im einzelnen:
"1. Die Soldaten sollen darüber sprechen, ob man in der Kaserne allein sein kann, wenn man will.
2. Den Soldaten soll bewußt werden, warum sie so schlecht allein sein können, was dies für negative Folgen hat, was sie dagegen tun können.
3. Die Soldaten sollen darüber sprechen, ob man in der Kaserne Kontakt findet.
4. Den Soldaten soll bewußt werden, warum so viele keinen Kontakt finden, was dies für negative Folgen hat, was sie dagegen tun können" (S. 64 f.).

17.15-34 In einem Unterricht, der konkrete und persönliche Erfahrungen aufarbeitet, wirken abstrakte theologische Aussagen aufgepfropft. Der Pfarrer müßte mit seinen Aussagen ebenso konkret und persönlich sein wie die Soldaten und bereit, seine Meinung in Frage stellen zu lassen. So weise ich darauf hin, daß unvergebene Schuld Menschen einander entfremdet und sie dann auch in der Freizeit nichts miteinander anfangen können und spreche über die Chancen der Vergebung (S. 41); daß jeder ein vor Gott verantwortliches "Ich" ist und darum nicht in der Gemeinschaft aufgehen soll (S. 46). Die Angst allein zu sein, ist auch die Angst vor der Leere. So berichte ich, wie ich meine stille Zeit fülle und welche geistlichen Erfahrungen ich damit mache (S. 66) usw.

17.15-4 Der Unterricht setzt Diaserien oder Einzeldias ein und läßt die Soldaten frei assoziieren. Sie sollen sich ihrer Erfahrungen bewußt werden, sie aussprechen, Lösungen suchen und diskutieren. Der Pfarrer unterstützt diesen Verbalisierungsprozeß, ordnet, faßt zusammen, stellt auch Fragen, gibt Impulse.

17.15-5 Die konkrete Bundeswehrerfahrung dient als Exemplum für einige andere gesellschaftliche Bereiche. Der politisch brisante Problembereich "Privatsphäre als Privateigentum" wird ausgeklammert, weil dies das Thema des nächsten Monats ist.

17.15-6 Zu diesem Stundenbild:

Dieses von mir selbst geschriebene Stundenbild versucht, die Elemente einer Unterrichtskonzeption, die sich in unseren Studienkursen herausgebildet hat, aufzunehmen: Focusierung des Themas durch eine didaktische Analyse, Reduzierung auf Grundprobleme, Aufarbeitung konkreter Fragen, Formulierung von klaren realistischen Lernzielen, induktive partnerschaftliche Unterrichtsführung, Integrieren der theologischen Beiträge in dieses Unterrichtsgespräch, Transferieren konkreter Ergebnisse in andere Bereiche.

17.16 Gleichheit und Ungleichheit der Menschen (Mai 1974; Verfasser: Martin Knöll, Diez)

17.16-1 Martin Knöll reduziert das abstrakte Thema auf die darin enthaltene Grundfrage:

> "Gleichheit - Ungleichheit ist kein Thema, sondern eine Grundfrage, die in verschiedenen Lebensbezügen aufgearbeitet werden müßte" (S. 13).

So werden aus dem abstrakten Thema "Gleichheit und Ungleichheit der Menschen" die konkreten Fragen: Erkennen wir die, die anders sind, als gleichwertig an und was können wir für die Benachteiligten tun?" (S. 12).

17.16-2 Aufgrund dieses Ansatzes verzichtet er in seinen Vorüberlegungen auf problemgeschichtliche Überblicke, Auflistungen und Definitionen von Gleichheit und Ungleichheit und ihren Ursachen und Ähnliches (16). Er beschränkt sich darauf, die Situation zu beschrei-

ben, die junge Soldaten innerhalb und außerhalb der Kaserne vorfinden und entwickelt von daher seine Lernziele.

17.16-3 Sein "Globalziel":

"Die Fähigkeit entwickeln, andere in ihrem Anderssein als gleichwertig anzuerkennen."

Seine Einzelziele:

1. "Lernen, sich in die Lage des anderen zu versetzen, seine Andersartigkeit zu verstehen und seine Probleme zu den eigenen zu machen.
2. Lernen, Konflikte in der Gruppe zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten einzubringen.
3. Lernen, die Fähigkeit zu sozialem Verhalten zu entwickeln, d.h. Sensibilität für diejenigen, die keine gleichen Chancen haben" (S. 12).

17.16-4 Der Pfarrer setzt im Unterricht die verschiedensten Materialien ein. So ergibt sich ein abwechslungsreicher und immer wieder neu motivierender Unterrichtsaufbau:

Kontrastbilder von arm und reich, gesund und krank, schwarz und weiß, unfrei - frei usw. führen zu freien Assoziationen der Soldaten, die auf Wandzeitungen festgehalten und zu Gegensätzen gebündelt werden: "Damit muß man sich abfinden" oder: "dies muß man ändern."

Im zweiten Lernschritt sollen die Soldaten "befähigt werden, sich mit den unterschiedlichen Argumenten auseinanderzusetzen" (S. 16). In Rollenspielen sollen sie die assoziierten konkreten Situationen und ihre Lösungsmöglichkeiten durchspielen.

Im dritten und vierten Lernschritt sollen weitere konkrete Lösungsmöglichkeiten mit Hilfe von brainstorming und provozierenden Beispielen von allen gesucht und auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft werden.

Zum Schluß werden die konkreten Arbeitsergebnisse durch den Pfarrer generalisiert: Wir können die Welt in ihren Strukturen verändern, wir sollen uns für die Benachteiligten engagieren und Gegensätze minimieren. Wir müssen etwas von uns materiell und ideell abgeben. Aber wir können keine heile Welt schaffen.

17.16-5 <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

17.16-51 Das Stundenbild entspricht in seiner Intention etwa dem, was

wir in unseren Friedewalder Studienkursen propagieren: Abstrakte und nur intellektuell zugängliche Themen werden auf die dahinterstehenden allgemein einsichtigen, jeden betreffenden und darum emotional motivierenden Grundfragen reduziert.

Der Unterricht bleibt nicht stecken in einer resignierenden Beschreibung des status quo oder in pauschalen Appellen, alles anders zu machen. Lernen wird als Ermöglichung von Verhaltensänderung verstanden; so werden konkrete und realisierbare Möglichkeiten zur Veränderung gesucht. Konkretion geschieht hier nicht zusätzlich, sie ist Bestandteil des ganzen Unterrichts. Der Unterricht zielt dabei nicht auf einen blinden Aktionismus; die Lösungsvorschläge werden kritisch befragt.

17.16-62 Die grundsätzlichen Überlegungen treten in diesem Stundenbild fast völlig zurück und können das auch, weil das Grundsätzliche nicht kontrovers ist: Die anderen als gleichwertig anerkennen und sich für die Benachteiligten engagieren. Die Schwierigkeiten liegen in der Konkretisierung. Das ist primär ein sozialpsychologisches Problem. Hierzu liefert Martin Knöll zwar keine sozialpsychologische Grundlegung, aber eine Reihe von erhellenden sozialpsychologischen Materialien (17).
Auf eine vorlaufende Befragung der Soldaten wird verzichtet; die jeweiligen Betroffenheiten der Soldaten werden statt dessen im Unterricht selbst erhoben.

17.16-63 Die Resignierenden sollen ermuntert werden, Ungleichheiten nicht einfach hinzunehmen. Hier wird der emanzipatorische Ansatz deutlich. Emanzipation aber wird nicht aufgezwungen: Wenn die Angesprochenen nichts ändern wollen (oder können) " sollten sie befähigt werden, die erfahrene Ungleichheit positiv zu deuten und damit zu leben" (S. 14). Die auf Veränderung Drängenden sollen realistische Wege suchen, um wenigstens einige Ungleichheiten abzuschaffen oder zu minimieren. Emanzipation wird hier nicht proklamiert, sondern auf ihre konkreten Realisierungschancen hin befragt.

Theologische Aspekte werden weithin ausgeklammert. Martin Knöll bietet statt dessen das Schema eines ergänzenden Soldatengottesdienstes an. Wenn aber der Unterricht Lösungen suchen und auf

ihre Realisierungsschance hin befragen will, dann gebietet es die Fairneß, daß der Pfarrer auch hier seine theologischen Lösungen vorstellt und kritisch befragen läßt. Dies ist ja im Gottesdienst so nicht möglich. Von daher gehört der fachspezifische (d.h. konkret: der theologische) Beitrag auch in den Unterricht hinein.

17.16-64 Die Soldaten werden nicht nur am Anfang, sondern auch später durch Medien und aktivierende Methoden zum Mitmachen motiviert. Die den einzelnen motivierende emotionale Betroffenheit dient nicht nur als Einstieg für ein vom Pfarrer einzutragendes fremdes Thema, sie wird im weiteren Unterrichtsverlauf durchgehalten.

Der Unterricht hat eine induktive Struktur: Konkrete Erfahrungen werden aufgenommen, neue konkrete Erfahrungen im Unterricht gemacht (z.B. durch Rollenspiele) und danach transferiert und generalisiert.

Dieser Unterricht strukturiert sich nicht vom abstrakten Thema, sondern ganz konsequent von seinen Zielen her. So wird auf den Ballast unnötiger und belastender theoretischer Informationen verzichtet, mit dem sich Experten gerne als solche ausweisen. Andererseits aber werden die konkreten Erfahrungen rational aufgearbeitet und damit unterrichtlich fruchtbar gemacht.
Die Unterrichtsziele sind wohl zu weit gesteckt und müßten weiter operationalisiert werden. Bei dem hier präsentierten Unterricht aber reduzieren sie sich von selbst auf das Erreichbare. Der Pfarrer ist hier kein Experte, der seine Ziele der Gruppe aufzwingt, er ist Gesprächsleiter, Anreger, Impulsgeber, der Lernen organisiert und die Ziele nur gemeinsam mit der Gruppe erreicht.

17.16-65 Bei diesem induktiven, von den konkreten Lebenssituationen ausgehenden Ansatz läßt sich der Pfarrer die Lebensbezüge von der Gruppe geben. Dabei kann die brisante und für die Soldaten emotional dichte Situation des Bundeswehralltags nicht ausgespart werden. Dies führt hier bis zu einem Rollenspiel, in dem Spannungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen dargestellt werden.
"Kritische Solidarität" ist hier zwangsläufig und selbstverständlich. Andererseits verhindert die Generalisierung und

Transferierung auf den privaten und gesellschaftlichen Bereich eine Engführung in Richtung auf einen begrenzten berufsethischen Unterricht.

17.17 Brechung aller Tabus (Juli 1974; Verfasser: Hans Müller, Straubing)

17.17-1 Der Verfasser übernimmt das gestellte Thema und verzichtet auf eine didaktische Analyse.

17.17-2 In den Überlegungen zum Thema werden vorgestellt: Lexikalisches, die Begriffsgeschichte, der heutige Tabubegriff; die Funktion von Tabus in Geschichte, Gegenwart und Zukunft; die Tabubereiche Sexualität, persönlicher Intimbereich und Tod, theologische Aspekte (S. 5 - 33).

17.17-3 Auf Grund der Vorüberlegungen ergeben sich folgende Lernziele:

"1. Die Soldaten sollten Dinge oder Bereiche nennen können, an die man aus verschiedenen Gründen nicht rührt.
2. Sie sollen die verschiedenen Funktionen (positiv oder negativ) der jeweiligen Tabus verbalisieren können.
3. Sie sollen befähigt werden, im Blick auf die Zukunft konkret festzustellen, an welchen Punkten unseres individuellen und gesellschaftlichen Lebens Tabuabbau, Tabubewahrung oder neuer Tabuaufbau geschehen soll" (S. 33 f.).

17.17-4 Das Beispiel eines Streites zweier Männer um ein Mädchen soll ähnliche Beispiele für "positive Tabus" assoziieren. Die Heiligen Kühe Indiens führen zu "negativen Tabus" auch bei uns: die fehlende gesellschaftliche Integration von Randgruppen wie Zigeunern, Körperbehinderten, spastisch Gelähmten. Was könnte eine Jugendgruppe oder Kirchengemeinde tun? Was müßte sich bei den Normalen ändern? Das Thema wird dann ausgeweitet: Welche neuen Tabus brauchen wir heute und in Zukunft? Hans Müller möchte z.B. die Ehrfurcht vor dem Leben und vor der Umwelt und das Verbot des Krieges "tabuisieren" = im allgemeinen Bewußtsein als etwas verankern, das man nicht anrühren darf.

17.17-5 Spezielle Bundeswehrtabus werden in den Vorüberlegungen nicht behandelt und kommen auch in den Lernzielen nicht vor.

17.17-6 Zu diesem Stundenbild:

17.17-61 Zwar übernimmt Hans Müller das gestellte Thema und stellt dazu

umfassende Vorüberlegungen an. Er verzichtet aber darauf, das ganze Gewicht dieser Überlegungen in den Unterricht einzutragen. Er reduziert hier das Thema im Sinne seiner Lernziele und vermeidet dadurch eine stoffliche Überfrachtung. Dadurch gelingt ihm der Schritt in die Konkretion und die Erörterung konkreter Handlungsmöglichkeiten.

17.17-62 Der Verfasser bemüht sich um eine umfassende und ausgewogene Darstellung des Problems.

17.17-63 Theologische Aspekte ergänzen die anderen Problemlösungen und werden in den Unterricht unter der Fragestellung eingetragen, was denn die besondere Aufgabe der Kirche sei. Sie solle Tabus als Gabe und Aufgabe des Schöpfers verständlich machen, auf Verkrustungen achten, vor Freiheitseuphorie warnen, mit dem Mut der Nachfolge Christi Problemverdrängungen und versklavenden Tabus entgegentreten, stellvertretend heiße Eisen anfassen, sich für Randgruppen einsetzen (S. 32 f.).

17.17-64 Ein konkreter motivierender Einstieg eröffnet das Lehrgespräch. Der Unterrichtsaufbau ist induktiv: Die Erfahrungen und Kenntnisse der Soldaten erschließen den Tabubegriff. Anhand dieser konkreten Situationen werden die positiven und negativen Funktionen von Tabus herausgearbeitet.

Dieser Unterricht ist nicht vom Thema, sondern konsequent von seinen Lernzielen her aufgebaut. Die Lernziele sind ziemlich weit operationalisiert.

Der Pfarrer gibt auch Informationen, beschränkt sich dabei aber auf das zur Erreichung der Lernziele Nötige. Er versteht sich als Gesprächleiter, der die Soldaten an der Problemfindung und -lösung beteiligt. So läßt er frei assoziieren, schlägt eine nondirekte Gesprächsphase vor, stellt Fragen, gibt Impulse.

17.17-65 Der Unterricht behandelt individuelle und gesellschaftliche Tabus. Daß bundeswehrspezifische Tabus nicht besprochen werden, ist wiederum eine Folge der Tabuisierung. Hier liegt dann auch der innere Widerspruch dieses Unterrichtes: Soldaten sollen Tabus benennen. Tabu aber sind gerade die Dinge, über die man

nicht spricht, weil sie angstbesetzt sind und Unlust erregen. So nennt man die Tabus anderer Leute, über die man vortrefflich sprechen kann.
Hier wirkt sich aus, daß der Pfarrer die spezielle Bundeswehrsituation in seinen Vorüberlegungen nicht berücksichtigt hat. Vielleicht wäre er bei jungen Soldaten auf das Tabu der Homosexualität und Ähnliches gestoßen, bei Vorgesetzten auf die Tabus der Mitbestimmung Untergebener und die Realitäten eines Kriegsfalles. Bei vielen Pfarrern sind Besoldungsfragen tabuisiert oder die Bereitschaft, die eigene Arbeit einer nüchternen Realitätskontrolle zu unterwerfen.
Wahrscheinlich lohnte es, anstelle fremder Tabus die eigenen zu besprechen. Dazu brauchte der Pfarrer aber eine gruppendynamisch/psychologische Erfahrung für den unterrichtlichen Umgang mit Emotionen und Verletzlichkeiten.

7.18 Was trügt, was trägt? (März 1974; Verfasser: Hermann Medicus, Mittenwald

---

17.18-1 Der Verfasser reduziert das eigentlich vorgesehene abstrakt vage Thema "Protest gegen die Scheinwelt" (18) auf die jeden betreffende Grundfrage: "Was trügt, was trägt?" (S. 5 f.).

17.18-2 Es läßt sich die Lebenswirklichkeit zunächst von der Bibel aufschließen. Sie zeige Tatbestände, "die auch abgesehen vom christlichen Glauben, anerkannt und einsichtig gemacht werden können" (S. 7). So verweise das Gleichnis vom Hausbau (Matt. 7, 24 ff.) auf die Wichtigkeit guter Fundamente usw. (S. 7 - 17). Dazu kommen einige moderne Schriftsteller. So zeige Sigrid Hunke, daß der moderne Dualismus von Leib und Seele, Verstand und Gefühl, Gott und Welt, falsch sei (19). A.C. Zijderveld verweise auf die Gefahren der abstrakten (= nicht mehr durchschaubaren) Gesellschaft (2o), Klaus Müller auf die Defizite des partikularen (= isolierten) Denkens (21) (S. 17 - 33).

17.18-3 Die Problemlösungen lägen unter anderem in der Einsicht,
daß der Mensch zugleich Individuum und Sozialwesen sei
und Befriedigung nur in beiden Bereichen zugleich finde,
daß die Isolierungen der modernen Gesellschaft überwunden

werden müßten,
daß die wissenschaftlichen Spezialisten miteinander und mit den Laien kooperieren müßten,
daß die Auswirkungen wissenschaftlicher Arbeiten besser bedacht werden,
daß Überleben nicht auf Kosten anderer gehen dürfe (a. gl. Ort).

Dies alles seien Lösungen, die relativ tragen. Der letzte Schritt sei dann die Frage nach dem, was über den Tod hinaus trägt (S.). Darauf gebe der christliche Glaube Antwort (S. 7 - 17).

Das Lernziel für den Unterricht:

"Es soll gelernt werden, Trügerisches und Tragfähiges für das Leben besser zu unterscheiden".

Die Einzelziele:

"Es soll gelernt werden, daß es sinnvoll ist,
1. hinter die Fassaden (Masken) zu schauen,
2. über den Augenblick hinaus zu denken,
3. nicht einseitig zu werden,
4. sich bewußt werden, daß die Vordergründigkeit in dieser Welt nie ganz überwunden werden kann,
5. die Vergebung in das Leben einzubeziehen" (S. 35).

17.18-4 Die Lernziele sollen an nur einem Beispiel möglichst vielseitig erarbeitet und gegen Ende der Stunde auf andere Lebensbereiche übertragen werden. Das Beispiel solle einen Bezug zum Leben möglichst aller Soldaten haben. Es wählt "die Frau fürs Leben." Möglich seien auch Berufswahl, persönliche und politische Zukunftsplanung, Autokauf (S. 36).

Kurzfilm oder Schallplatte führen zur Frage: Was erwarten Sie von Ihrer zukünftigen Frau? Die Lernziele werden dann unter Leitung des Pfarrers herausgearbeitet.

17.18-5 Der Verfasser will das Gelernte auf gesellschaftliche und weltweite Bereiche übertragen.

17.18-6 Zu diesem Stundenbild:

17.18-61 Hermann Medicus reduziert das abstrakte Thema auf eine konkrete Grundfrage, die er exemplarisch behandelt. Er kommt zu konkreten Aussagen, die er zum Schluß transferieren will. Er verzichtet auf eine vorherige Befragung der Soldaten und wählt selbst das Beispiel aus.

17.18-62 Wenn es im Unterricht um eine jeden betreffende Grundfrage gehen soll, so läge es in den Vorüberlegungen nahe, Meinung und Einstellung des jungen Menschen zu dieser Frage zu erheben und zu problematisieren, um von da aus Lernziele zu entwickeln. Zwar enthält die Materialbeilage hierzu interessante Umfrageergebnisse. Sie werden aber nicht unterrichtlich fruchtbar gemacht. Der empirisch sozialwissenschaftliche Aspekt wird vernachlässigt. Statt dessen wird Lektüre vorgestellt, die zu hochgradig abstrakten Aussagen mit einem weltweiten Problemhorizont führen. Bei diesem Thema wäre ein konkreterer Anmarschweg leichter und fruchtbarer.

Im Vergleich zu dieser Vorbereitungslektüre wirkt das gewählte Unterrichtbeispiel etwas bieder und anspruchslos. Es führt heraus aus dem grauen Kasernenalltag in eine sehr viel schönere Sonntagswelt und weckt positive Emotionen. Den Fragen des Pfarrers kann man nur zustimmen: Man sollte die Freundin nicht nur in Sonntagsstimmung erleben, sollte mit ihr über die Zukunft reden, sie sollte nicht nur hübsche Beine haben usw. Die kritischen Intentionen werden die meisten Soldaten in dieser Lage nicht aufnehmen. Verunglückt die Frau, werde man ihr treu bleiben. Nur läßt sich dies nicht hypothetisch klären. Das gewählte Beispiel ist zu positiv und zu harmlos für die Frage nach dem, was mich im Leben trägt. Es führt wohl kaum zu den mit diesem Thema anvisierten Tiefenschichten.

Der Verfasser vermeidet negative Klischees. Die Jugend sei durchaus nicht nur oberflächlich, darum habe das Gespräch "keine schlechte Ausgangslage" (S. 6).

17.18-63 Die Lernziele sind sicher "richtig", sind aber zu allgemein formuliert und zu groß, als daß sie in einer Unterrichtseinheit erreichbar wären. So kann zwar deutlich werden, daß es sinnvoll ist, hinter die Fassade zu schauen, nicht einseitig zu werden usw., damit ist dies aber noch nicht "gelernt". Dies wäre eine Lebensaufgabe. Die Lernziele müßten stärker operationalisiert werden.

Die theologisch/christliche Lösung tritt stark zurück:

"Wir sollen nicht verschweigen, wohin die Frage 'was denn bleibt' führt, wir sollen aber auch nicht überfordern ...

Schritte hin zu dem, was relativ besser trägt, können erste Schritte sein auf dem Weg zum letzten Schritt, zu dem, was absolut trägt" (S. 33).

So ist das Ziel des Unterrichts, "zur Kritikfähigkeit hinzuführen" (S. 33) und sich "nicht durch Vordergründigkeit blenden zu lassen, um eines Tages in seinem Leben vor einem Scherbenhaufen zu stehen" (S. 39). Zwar wird im Unterricht von Vergebung gesprochen, doch hat man den Eindruck, daß der Pfarrer bei diesem zentralen Thema die zentrale theologische Aussage scheut und sie in den Standortgottesdienst verweist (22).

17.18-64 Der Unterricht hat einen klaren induktiven Aufbau. Nach einem motivierenden Einstieg wird auf weitere Medien verzichtet. Die Lernziele werden im Gespräch herausgearbeitet, notfalls herausgefragt. Die Unterrichtsführung wirkt monoton. Der exemplarische Ansatz wird durchgehalten. Der Pfarrer möchte die Lösungen gemeinsam mit den Soldaten erarbeiten und dabei auch die Ergebnisse seiner theoretischen Vorüberlegungen eintragen.

17.18-65 Hermann Medicus wählt ein Beispiel aus dem Privatbereich, will aber die weltweiten Aspekte zum Schluß noch ansprechen. Leider erfährt man nicht, wie die großen Appelle zur Überwindung von Dualismus und Partikularismus in politisches Handeln zu übersetzen sind und was die Soldaten dazu tun können. Hier bleibt es wohl bei einer allgemeinen Problemanzeige.

Die Wirklichkeit der Bundeswehr spielt bei diesem Exempel keine Rolle. Bei den anderen Beispielen wäre das immerhin möglich. So könnten im Bereich der persönlichen Zukunftsplanung auch die bundeswehrspezifischen Hoffnungen und Enttäuschungen von Wehrpflichtigen, Zeit- und Berufssoldaten aufgenommen und anhand der Lernziele aufgearbeitet werden. Der Verfasser intendiert dies nicht. Bei der Problemarmut des gewählten Exempels wäre eine Straffung durchaus möglich, so daß die zweite Unterrichtshälfte zur Verfügung stünde.

17.19 Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft (Dez. 1974, Verfasser: Martin Streicher, Ellwangen)

17.19-1 Martin Streicher will das Thema anhand eines Beispiels behandeln, das den Soldaten zugänglich und einleuchtend ist und ein sinnvolles Engagement darstellt. Dadurch will er einen abstrakten Unterricht vermeiden (S. 33).

17.19-2 In seinen Vorüberlegungen versucht er, das ganze Thema zu erfassen: Die Begriffe 'Staat' und 'Gesellschaft' werden definiert, voneinander abgesetzt und theologische Erwägungen angestellt. Die Aufgaben des Bürgers, der Christen und der Kirche und gesellschaftsbezogene kirchliche Arbeitsformen werden kompendiumsartig aufgelistet. Die Kirche habe einen Beitrag zur Herausbildung ethischer Normen zu leisten (23), dem diene ihre Öffentlichkeitsarbeit in Akademien, Sozial- und Industriearbeit, Kirchentag, Denkschriften, Politischem Nachtgebet, Bürgerinitiativen, Militärseelsorge. Er verweist auf kirchliche Diakonie und Entwicklungshilfe (S. 6 - 32).

17.19-3 Martin Streicher setzt bei vielen Soldaten eine negative Einstellung zum Staat voraus (S. 5 und S. 33). Darum solle der Unterricht die "positive Funktion von Staat und Gesellschaft herausstellen" (S. 5). Dies gelte auch für die einzusetzenden Materialien, da sonst die negative Haltung verstärkt werden könnte (S. 33).
Er schlägt Lernziele für mehrere Unterrichte vor:

17.19-31 "Wenn die gesellschaftlichen Zustände in Ordnung kommen sollen, bedarf es brauchbarer Zielvorstellungen und den Einsatz der Bürger zu ihrer Verwirklichung" (S. 37).
Im einzelnen: Die Fehler müssen erkannt werden. - Einzelne oder Gruppen müssen Initiative entwickeln. - Es gibt Fehlwege trotz großen Einsatzes. - Man braucht Zielvorstellungen und Mittel und Wege zur Realisierung.

17.19-32 "Der Staat braucht die Unterstützung durch den einzelnen Bürger. Besondere Impulse sind immer wieder vonnöten" (S. 39).
Im einzelnen: In einer Demokratie gibt es Fehlentwicklungen. - Nicht schimpfen, sondern kritisch beobachten. - Einzelne und Gruppen sollen eingreifen und Veränderung bewirken. - Es gibt dazu viele Möglichkeiten.

7.19-33 Speziell für Unteroffiziere und Offiziere:
"Die Kirche hat einen politischen Auftrag, der aus dem Evangelium abzuleiten ist. Sie soll ihn in der rechten Weise ausführen" (S. 43).

Im einzelnen: Die Kirche wird nicht immer verstanden. - Die Grenzen ihres politischen Auftrags. - Die Reaktion der Betroffenen.

7.19-34 "Die Kirche hat einen politischen Auftrag. Sie übt ihn durch Herausgabe von Denkschriften aus" (S. 44).

Im einzelnen: Der Auftrag kommt aus dem Evangelium. - Er wird immer neu aktuell. - Es gibt Meinungsverschiedenheiten in der Kirche. - Konsequenzen: freie Meinungsäußerung, kein Dogma.

7.19-4 Die Offizierunterrichte haben einen mehr referierenden und informierenden Charakter. Für den Mannschaftsunterricht wird jeweils ein allgemeinverständliches, emotional ansprechendes und herausforderndes Beispiel vorgeschlagen, an dem die Zielaussagen erarbeitet werden sollen. Die Materialien dazu werden zur Verfügung gestellt:
Eine allerdings etwas theoretisierende Beschreibung der Provobewegung in den Niederlanden.
Ein journalistisch ansprechend aufgemachter Zeitungsbericht über den "Remstalrebellen", der die Politiker das Fürchten lehrte.
Flugblatt, Bericht und Tonbildserie über Bürgerinitiativen.
Ein Planspiel zum Obdachlosenproblem. Die am konkreten Beispiel gewonnenen Aussagen werden dann auf andere gesellschaftliche Bereiche hin generalisiert (S. 36 - 46).

7.19-5 Zwar biete sich unter dem gestellten Thema auch die Wehrdienstproblematik an; hier stelle der Staat eine ganz konkrete Aufgabe. Doch sei darüber schon im Lebenskundlichen Unterricht in der Grundausbildung ausführlich gesprochen worden. So erübrige sich dies bei diesem Thema (S. 5).

7.19-6 <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

7.19-61 Der Unterricht wird nicht vom Gesamtthema, sondern vom konkreten Beispiel her entfaltet und dann auf das Thema hin generalisiert. Am Ende steht ein informierender Katalog von Aufgaben und Aktivitäten. Es wird konkretes politisches Handeln besprochen und zu

politischem Engagement ermuntert. Offen bleibt die Frage, welche konkreten politischen Aufgaben Soldaten in ihrer besonderen Situation angehen könnten.
Er verzichtet auf eine didaktische Analyse.

17.19-62 Martin Streicher legt eine umfassende Problemdarstellung vor. Der Raum eines Stundenbildes ist aber zu knapp, als daß er wesentlich über eine Auflistung des bereits Bekannten hinauskäme. Für den Unterricht selbst trägt dies wenig aus.

17.19-63 Der Verfasser vermutet eine eher negative Einstellung der Wehrpflichtigen zum Staat. Das deckt sich nicht mit meinen Erfahrungen und soziologischen Umfragen (24). Ich vermute, daß er die "schweigende Mehrheit" übersieht und eine Befragung dieses Bild erheblich korrigiert hätte. Er will mit "positiven" Materialien gegensteuern. Wenn aber eine so starke negative Grundstimmung wirklich vorhanden wäre, könnte er damit nicht motivieren, er würde Ablehnung und Aggression wecken.

Er selbst sieht zwar konkrete Fehlentwicklungen, doch sei es gerade die Chance der Demokratie, daß hier Abhilfe möglich sei durch Einsatz der Bürger (S. 4o). Die heute kontroversen Grundsatzfragen, ob die gegenwärtige Staatsform den Anforderungen von heute und morgen noch genüge und die Forderungen nach alternativen Ordnungen und umfassenden Veränderungen, klammert er aus. Er möchte die Soldaten zu einem positiven, wenn auch kritischen Engagement für Staat und Gesellschaft ermuntern und denkt an Mitarbeit in Parteien, bei Bürgerinitiativen und Ähnlichem. Das könne bis zu Protest und Demonstrationen führen, bleibt aber - jedenfalls in der Intention des Verfassers - wohl immer im Rahmen der bestehenden politisch/gesellschaftlichen Ordnung.

Theologische und kirchliche Aspekte spielen in den Vorüberlegungen eine große Rolle, treten dagegen im Mannschaftsunterricht fast völlig zurück. Statt dessen thematisiert der Standortgottesdienst den Zusammenhang von christlichem Glauben und politischer Verantwortung (S. 45 f.).
Bei den Offizieren wird dagegen über den politischen Auftrag der Kirchen oder speziell über kirchliche Denkschriften gesprochen. Aber auch hier wird nicht "verkündigt", sondern evangelische Sozialethik gelehrt und diskutiert.

17.19-64 Ein konkretes, für jeden verständliches Beispiel ermuntert zum Mitmachen. An diesem Beispiel werden alle Aussagen erarbeitet. Der Pfarrer steuert das Gespräch auf die gesetzten Ziele hin, erfragt Meinungen und gibt Informationen, so weit das nötig ist. Weniger lehrhaft und viel aktivierender ist der Vorschlag, soziales Engagement an einem Rollenspiel zum Obdachlosenproblem durchzuspielen. Hier wird über soziales Engagement nicht nur theoretisiert - theoretisch ist jeder dafür! Hier werden auch die emotionalen und praktischen Schwierigkeiten deutlich, die solchem Engagement im Wege stehen. Die Soldaten werden durch die Spielsituation in die Schwierigkeiten der Problemlösung hinein- und aus der besserwissenden Stammtischmentalität herausgenommen.

17.19-65 Die Beispiele für politisches und soziales Engagement kommen von außen, nicht aus dem Bundeswehrbereich. So wird nicht deutlich, wie sinnvolles Engagement innerhalb der Bundeswehr aussehen könnte. Wie wäre hier politische Apathie und die Verengung des Blickfeldes auf den individuellen Bereich und das privatisierende Wochenende zu beheben? Wie könnte politisches Interesse geweckt, wachgehalten und qualifiziert werden? Wo liegen in der Bundeswehr die sozialen Defizite? Welche konkreten Aktivitäten wären möglich und sinnvoll? Wenn aber die Konkretion in den jetzigen Lebensbereich hinein nicht gelingt, könnte die Meinung verstärkt werden, daß politisches und soziales Engagement zwar gut, aber immer nur woanders und von anderen Leuten möglich ist.

Martin Streicher klammert dies aus, weil über Wehrdienst schon ausführlich gesprochen worden sei. Damit aber ist diese Thematik nicht abgedeckt.

17.20 Verantwortung und Mündigkeit (Juli 1975; Verfasser: Heinz Stix, Kaufbeuren)

17.20-1 Motivierend wirke nicht das abstrakte Thema, sondern die Erfahrung, daß hier "meine Sache verhandelt wird". Darum sei zu fragen, welche jeden Soldaten betreffenden Grunderfahrungen das Thema anspreche. Die Lernziele müßten darum unter Berücksichtigung folgender Faktoren gefunden werden: Situation der Soldaten, Aufgabenbereich der Truppe, Blick auf die Gesellschaft, Verkündigungsauftrag der

Kirche. Ziel des Lernens sei Verhaltensänderung (S. 14 - 16). Bei solchen "pragmatischen Lernzielen" könne auch geprüft werden, ob sie im Unterricht annähernd erreicht würden (S. 2o).

17.20-2 Zunächst klärt und entfaltet der Verfasser die Begriffe Verantwortung und Mündigkeit: Juristische, moralische, personale Verantwortung, sie müsse wirklichkeitsgemäß sein, sei nur im Raum der Freiheit möglich, auf Normen angewiesen usw. (S. 5 - 14). Er beschreibt die Situation in der Bundeswehr, wie sie sich für ihn darstellt (S. 2o - 22).

17.20-3 Das Globalziel:

> "Die Teilnehmer am Lebenskundlichen Unterricht sollen befähigt werden, Verantwortung als Wesensmerkmal des Menschen zu erkennen, sich der Verantwortung in ihrem eigenen Leben bewußt zu werden und aus dieser Erkenntnis heraus in ihrem konkreten Lebensbereich verantwortlich zu handeln" (S. 17).

Das Globalziel wird in sechzehn Teilziele aufgefächert, die aber nicht identisch sind mit den Teilzielen des Unterrichtsschemas (S. 17 - 2o).

Das Unterrichtsschema hat folgende Teilziele:

Einstiegsziel: "Lebenserfahrungen zeigen uns, daß wir für andere Menschen oder für uns selbst etwas tun müssen. Für einen anderen Menschen etwas tun müssen, heißt verantwortlich sein."

Teilziel 1: "Fähigkeit, den Begriff 'Verantwortung' in gebräuchlichen Redewendungen auszusprechen".

Teilziel 2: "Erkennen, daß Verantwortung heißt, Antwort geben vor einer Instanz für eine Sache oder Person".

Teilziel 3: "Erkennen, daß viele Menschen für mich verantwortlich sind".

Teilziel 4: "Erkennen, daß ich selbst Verantwortung trage und Antwort geben muß".

Teilziel 5: "Lernen, im eigenen Lebensbereich Verantwortung wahrzunehmen und verantwortlich zu handeln".

Teilziel 6: "Lernen, daß Mündigwerden eine Lebensaufgabe ist, die, unabhängig von der Erreichung eines bestimmten Alters, wahrgenommen werden muß". (Verantwortung setzt Mündigkeit voraus)

Teilziel 7: "Lernen, daß zu verantwortlichem Handeln gültige Maßstäbe notwendig sind".

Teilziel 8: "Lernen, daß unser Versagen von Gott vergeben wird". (S. 24 - 31)

17.2o-4 Eine Zeitungsnotiz dient als kokreter Gesprächsanreiz. Das Lehrgespräch wird begleitet durch Informationseinheiten, systematisierende Tafelbilder und ein Rollenspiel. Daneben gibt es Fallbeispiele für die Erarbeitung von Lernzielen in Kleingruppen (S. 24 ff.). Nicht eingesetzt, aber vorgeschlagen, werden die Auflösung des Plenums durch fish-bowl-formen (25) und der Einsatz von Spielen (S. 22 - 24).

17.2o-5 Es werden alle möglichen Verantwortungen aufgelistet; konkret durchgespielt werden Beispiele aus dem Bundeswehralltag.

17.2o-6 Zu diesem Stundenbild:

17.2o-61 Der Verfasser propagiert eine didaktische Analyse, führt sie aber nicht durch. So hätte er die Soldaten fragen können, in welchen Bereichen sie das Thema konkret betrifft. Er hätte die konkreten Defizite erheben können, damit nicht über möglichst viele, sondern über die gerade jetzt für Soldaten wichtigsten Aspekte der Verantwortung gesprochen wird. Statt dessen setzt er ihre Situation als "hinreichend bekannt" (S. 2o) voraus. Das Ergebnis: An die Stelle der stofflichen Überfrachtung des von Globalthemen her aufgebauten Unterrichts tritt eine Überfrachtung durch einen Katalog von Lernzielen.

Heinz Stix möchte "pragmatische Lernziele", die Verhaltensänderu ermöglichen. Faktisch aber enthält der Unterricht einen großen theoretisierenden Ballast. Die Reduktion auf das Konkrete und Realisierbare gelingt dem Verfasser entgegen seiner eigenen Inte tion nur zum Teil.
Im einzelnen: Die Einstiegsgeschichte macht hinreichend deutlich, um was es geht: Verantwortlich leben heißt, für die Folgen meine Handelns eintreten, nicht auf Kosten anderer leben usw. Im 5. Lernschritt wird dies an Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Soldaten konkretisiert und werden Lösungsmöglichkeiten erarbeitet - ein folgerichtiger Unterrichtsaufbau, der im 7. Lernschritt weitergeführt wird. Die Lernziele 1 bis 4 und 6 sind theoretisierende Exkurse, die ebensogut fehlen könnten. Hier werden die Begriffe Verantwortung und Mündigkeit als juristische Termini und in gebräuchlichen Redewendungen beschrieben und alle möglichen Objekte, Träger und Instanzen der Verantwortung aufge-

listet. So behandelt der Verfasser dann doch über weite Strecken hin das abstrakte Thema und nicht die "jeden Soldaten betreffenden Grunderfahrungen".

Über die Ergebnisse der vom Verfasser beabsichtigten Effektivitätskontrolle des Unterrichts erfährt man nichts. Hat er seine Lernziele "annähernd erreicht"? Einerseits bemüht er sich um kontrollierbare Lernziele (z.B. Teilziel 1). Andererseits wird man in einer Unterrichtseinheit kaum lernen, "Verantwortung wahrzunehmen und verantwortlich zu handeln". Man wird allenfalls einsehen können, daß dies in bestimmten Fällen gut wäre. Schließlich beschreiben einige Lernziele nur Selbstverständliches. Daß wir Verantwortung tragen, weiß jeder Erwachsene, das braucht er nicht im Lebenskundlichen Unterricht zu "erkennen" (26).

17.20-62 Die Problemdarstellung definiert und füllt die Begriffe, enthält juristische, moralische, theologische und pädagogische Aspekte. Wenn der Verfasser aber nicht über Begriffe, sondern über Grunderfahrungen unterrichten will und auf Verhaltensänderungen zielt, dann müßte er auch jene sozial- und individualpsychologischen Mechanismen aufzeigen, die eine solche Änderung ermöglichen oder erschweren. Er stieße auf Ängste, Verdrängungen, Überforderungen und Ähnliches. Dies fehlt in der Problemdarstellung und im Unterricht.

17.20-63 Das schwergewichtige Theologumenon der Vorüberlegungen kommt nicht zur Sprache: Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen als Grund für personale Verantwortung (S. 6 - 8). Statt dessen trägt der Pfarrer konkrete christliche Aussagen so ein, daß sie sich in den Unterrichtsablauf integrieren: Gottes Gebote als Maßstab für verantwortliches Leben (Lernziel 7). Das Angebot der Vergebung für die Schuldiggewordenen (Lernziel 8).

17.20-64 Um die Soldaten zu motivieren, fordert und versucht der Verfasser eine abwechslungsreiche Unterrichtsführung:

> "Ständiges Referieren und Dozieren, durch gelegentliche Zwischenfragen und Dialoge unterbrochen, ermüden die Zuhörer und belasten den Unterrichtenden" (S. 22).

Er will die Erfahrungen und Kenntnisse der Soldaten erheben, sammeln und zur Lösungsfindung einsetzen. Bei den theoretisierenden

Exkursen liegt die Gefahr des schulmeisterlichen Herausfragens nahe: Wer ist alles für Menschen verantwortlich?

17.20-65 Alle Verantwortungsbereiche werden zumindest angesprochen. Die Skala reicht vom Mädchen über den Bundeswehralltag bis zu Staat und Weltfrieden.

Zwar gibt es Kritik am Bundeswehralltag. Sie reicht bis zur Erörterung von "Solidarität im Ungehorsam" bei unsinnigen Befehlen (S. 29). Aufs Ganze gesehen aber treten die kritischen Aspekte zurück:
Dies zeigt sich schon durch die starke Focusierung des Themas auf den Teilaspekt der Verantwortung. Man könnte statt dessen den Aspekt der Mündigkeit stärker betonen, die inneren und äußeren Zwänge aufdecken, die mündigem Verhalten innerhalb und außerhalb der Bundeswehr im Wege stehen und hierzu konkrete Problemlösungen erarbeiten (27).
Der Verfasser meint, daß Verantwortung Mündigkeit voraussetze. Auch dies ist nur die halbe Wahrheit, denn Mündigkeit ist kein Zustand, sondern ein Prozeß. Ich werde mündig, gerade indem ich Verantwortung übernehme. So könnte er hier gerade jene autoritäre Haltung stützen, die keine Verantwortung abgeben will, weil die anderen dazu angeblich noch nicht mündig seien.
Dieser Unterricht verstärkt die immer wieder auch von Vorgesetzten erhobene Forderung, daß Untergebene Verantwortung übernehmen sollen. Die Kehrseite wird übersehen: daß Verantwortung denen aufgebürdet wird, die sie nicht tragen können, daß sich Menschen unter dem Druck von Selbstbestätigungs- und Leistungszwängen in der Verantwortung übernehmen, sich für alles verantwortlich fühlen, daß es auch richtiger sein kann, Verantwortung abzulehnen.

17.21 Emanzipation (Nov. 1974, Verfasser: D. Bernard, Flensburg)

17.21-1 Der Verfasser will nicht über den Begriff, er will über das Problem "Emanzipation" unterrichten und nur, so weit es die Soldaten "unbedingt angeht" (S. 5). Darum hat er bei einer Soldatenrüstzeit und in Unteroffiziergruppen die Meinung der Soldaten erfragt.

17.21-2 Das Ergebnis dieser Befragungen ist durchgehend negativ: Selbst für Abiturienten sei Emanzipation zunächst ein Rätselwort, sie

hätten keine konkreten Vorstellungen und könnten es nicht definieren. Es werde die Meinung vertreten, "daß die Kirche zu allen Zeiten jeglichem emanzipatorischen Bemühen sich widersetze" - nicht aber der Staat (S. 14 - 17).

Dem Verfasser kann nur die Theologie Beurteilungsmaßstäbe liefern: Der Mensch sei nach biblischen Aussagen zur Emanzipation, d.h. zum "Bild Gottes", zum "Gesprächspartner Gottes" geschaffen. Sünde sei pervertierte Emanzipation (S. 6 f.); der Mensch löse sich von Gott, den er - wie Nietzsche - für tot erkläre. Dies sei der "Holzweg menschlicher Emanzipation" (S. 7 - 9). Wenn Emanzipation heute allgemeines Lernziel der Schulen sei, so würden die negativen Erscheinungen pervertierter Emanzipation übersehen, auf die auch A. Mitscherlich in seinem Buch über die vaterlose Gesellschaft hinweise (S. 1o - 13). Das Fazit:

> "Nur die von Gott gewollte, schöpfungsmäßige Emanzipation führt den Menschen zu der Freiheit, in der rechte Verantwortung wirklich werden kann ...
> Echte Verantwortung hat nur der übernommen, der sein Tun und Lassen als Antwort auf Gottes Anrede versteht ...
> Daß diese Emanzipation nur selten von Menschen verwirklicht wird, kann kaum bestritten werden, denn der Mensch mißbraucht und pervertiert die ihm von Gott geschenkte Gabe der Emanzipation...
> Verwirklicht wurde die richtige Emanzipation nur einmal in der Geschichte der Menschheit, nämlich durch Jesus Christus" (S. 13).

So sei auch die "sogenannte Frauenemanzipation" ein Beispiel für falsche Emanzipation. Sie orientiere sich nicht am "Bild Gottes", sondern am "Bild des Mannes" (a. gl. Ort).

17.21-3 Als Unterrichtsziel wird vorgeschlagen:

> "Die Fähigkeit, dem menschlichen Streben nach Mündigkeit, Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit verstehend und handelnd zu begegnen und durch christliches Engagement dieses Streben in rechte Bahnen zu leiten" (S. 18).

Bei den Teilzielen soll die Einsicht angestrebt werden, daß dieses Streben wesenhaft zum Menschen gehört, hier unsere Sache verhandelt wird, falsches emanzipatorisches Verhalten zu gesellschaftlichen Konflikten führt und analysiert und überwunden werden muß; daß dies nicht nur ein gesellschaftliches, sondern auch ein theologisches Problem ist.

17.21-4 Zunächst soll Emanzipation anhand eines Kurzreferates oder eines Lexikontextes definiert werden. Es folgen Kleingruppen zur Frage:

"Wo und durch wen (Personen bzw. Institutionen) wird notwendige Emanzipation in meinem Lebensbereich verhindert?" Podiums- und Gesamtdiskussion werten die Gruppenarbeit aus. Ein Kurzreferat des Pfarrers trägt theologische Aspekte ein, die anschließend diskutiert werden (S. 18 - 2o).

17.21-5 Wenn die Soldaten Emanzipationshindernisse in ihrem eigenen Leben besprechen, dürften schwerpunktmäßig Bundeswehrprobleme besprochen werden. Auch der gesamtgesellschaftliche Bereich ist in den Lernzielen anvisiert.

17.21-6 Zu diesem Stundenbild:

17.21-61 D. Bernard läßt sich den Focus des Themas von den Soldaten geben. Er hält seine Intention durch, nicht die "Probleme Dritter" (S. 5) zu besprechen (28), so daß der Unterricht hinreichend konkret bleibt.

Die negativen Ergebnisse der vorlaufenden Soldatenbefragung überzeugen mich nicht ganz. Daß Abiturienten keine Vorstellungen über Emanzipation haben, halte ich für ausgeschlossen. Auch Pfarrer wären nicht in der Lage, Emanzipation auf Anhieb zu definieren. Das besagt aber nichts über die Kenntnis des Gemeinten. Hier ist wohl falsch gefragt worden - ein mäeutisches Problem.

17.21-62 Aufgrund des vom Verfasser erhobenen theologischen Absolutheitsanspruchs ist Jesus Christus der einzige richtig Emanzipierte. Wirkliche Emanzipation sei nur in der Nachfolge Christi und immer nur ansatzweise als eschatologisches Bemühen möglich. Alles andere ist dann "pervertierte Emanzipation", deren Folgen sich "allenthalben ... abzuzeichnen beginnen" (S. 11).

Dieses dogmatische Anathema verzerrt und negativiert die komplexe soziale Wirklichkeit. Wenn heute Emanzipation als zentrales Bildungsziel propagiert wird, so halte ich es für unzulässig, dies mit Nietzsches "Wille zur Macht" zu identifizieren und zu verteufeln. Hier geht es nicht darum, "zu sein wie Gott". Es geht um das in einer demokratischen Gesellschaft mögliche Mehr an Mündigkeit, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Freiheit.
Welch ein Gesellschaftsbild hat der Verfasser, wenn er die ganze Frauenemanzipation als "Beispiel für falschverstandenes emanzi-

patorisches Verhalten" wertet (S. 13)?

Die einseitig negative Sicht zeigt sich auch in der Auswahl der verarbeiteten Quellen. So bezieht sich der Verfasser im außertheologischen Feld im wesentlichen auf Nietzsche, Heidegger und Mitscherlich. Es fehlen korrigierende Gesprächspartner aus dem modernen sozialwissenschaftlichen Bereich. Daß die Fähigkeit zu emanzipatorischem Verhalten mit der durch Erziehung und Umwelt geprägten individuellen Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt, wird nur kurz angedeutet (S. 11). Die in unserer Gesellschaft wirksamen individuellen und strukturellen Emanzipationsbarrieren werden nicht gesehen, ebensowenig die politischen Versuche, emanzipatorische Elemente in gesellschaftliche Strukturen einzuarbeiten.

17.21-63 Die Konsequenz des theologischen Ansatzes wäre eine Bekehrungspredigt, nur so könnte man aus pervertierter zu echter Emanzipation kommen. Diesen dogmatischen Absolutheitsanspruch aber hält der Verfasser im Unterricht nicht durch. Hier wird Emanzipation nicht mehr theologisch beschrieben, sondern ganz allgemein als Streben nach Mündigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit und positiv bewertet. Bei den theologischen Aussagen des Unterrichts geht es dann nicht nur um Verkündigung der "Grenzen menschlicher Emanzipation". Es geht auch um christliche Sozialethik: Die "Möglichkeiten zur Emanzipation durch christliches Engagement" sollen aufgezeigt werden.

17.21-64 D. Bernard will nicht über Begriffe unterrichten, weil Begriffsdiskussionen falsche Emotionen und Analogieschlüsse weckten und vom Eigentlichen ablenkten (S. 5). Warum leitet er dann den Unterricht mit einer schwierigen und dichten Lexikon-Definition ein? Erst nach diesem deduktiven Ansatz können die Soldaten ihre eigenen Erfahrungen ausführlich besprechen und werden dadurch zum Mitmachen motiviert.

Der Unterricht hat eine partnerschaftliche (emanzipatorische!) Struktur. Die Teilnehmer bringen ihre Erfahrungen ein, können sich in Kleingruppen und im Plenum profilieren und solidarisieren. Der Pfarrer beschränkt sich über weite Strecken darauf, Lernen zu organisieren, er trägt seine Meinung vor und läßt

darüber diskutieren. Der theologische Totalitätsanspruch setzt sich nicht in autoritäre Unterrichtsführung um.

17.21-65 Der Unterricht zielt auf individuelle, bundeswehrspezifische und gesellschaftliche Probleme. Aber sind die angestrebten Problemlösungen der sozialen Wirklichkeit angemessen? Falsche Emanzipation versteht der Verfasser im Sinne von Nietzsches "Wille zur Macht". Sie soll überwunden werden. Richtige Emanzipation bedeute Machtverzicht.

> "Von echter Emanzipation kann nämlich nicht die Rede sein, wenn ein Mensch den anderen, eine Interessengruppe die andere und ein Volk das andere zu bevormunden sucht. Verantwortlichkeit mag dabei zwar vorgetäuscht werden, in Wahrheit aber ist überall dort, wo Menschen über Menschen zu herrschen versuchen, echte Verantwortung unbekannt" (S. 12 f.).

Wie will er eine solche utopische egalitäre Forderung auf Machtverzicht in relevantes sozialethisches Handeln umsetzen? So entsteht der Eindruck, daß die Emanzipationsproblematik in diesem Stundenbild nicht hinreichend durchdacht wurde.

17.22 Gefühle bestimmen unser Zusammenleben (Juni 1974; Verfasser: Harald Köster, Hemer und Horst Scheffler, Bonn)

17.22-1 Das ursprünglich vorgegebene Monatsthema "Graben wir uns selbst das Grab?" sollte Gefühlsarmut, Traditionslosigkeit und Doktrinierbarkeit behandeln (S. 6). Die Verfasser begrenzen sich auf einen der drei Bereiche und formulieren positiv: "Gefühle bestimmen unser Zusammenleben".
Der Lebenskundliche Unterricht habe sein Ziel nicht in der "Vermittlung von Stoffülle zum Thema".

> "Es ist gelungener Unterricht, wenn die Soldaten emotional aufgeschlossene dosierte Information kognitiv aufnehmen und verarbeiten" (S. 22).

17.22-2 Didaktische Vorüberlegungen zeigen, daß gerade dieser Themenbereich wichtig ist: Die heute vorherrschende Betonung des Kognitiven vernachlässige oder negativiere den emotionalen Bereich, der faktisch aber eine große Bedeutung habe.
Die Verhaltenswissenschaft zeige, daß die heute angestrebte einseitige Häufung von Lustmomenten unter Vermeidung aller Unlustmomente zu gefährlichen Störungen der Lebensbedingungen führe (S. 5).

> "Kein Mensch kann auf die Dauer in Unlust leben. Aber Unlust ist nötig, um Lust zu erleben" (S. 17).

Durch den Eintritt in die Bundeswehr erlebe der Wehrpflichtige eine mehr oder weniger starke Neusozialisation. Das führe zu Unsicherheit und Angst. DieBundeswehr sei eine "totale Institution", in der eine private individuelle Lebensweise nicht möglich sei. Der Wehrpflichtige reagiere darauf mit Unlust, die er durch Lusterfahrung in informellen Gruppen kompensiere. Das Stundenbild liefert die für den Unterricht nötigen psychologischen Grundinformationen (S. 9 - 18).

17.22-3 Die Lernziele:

"1. Die Soldaten sollen die Möglichkeit wahrnehmen, über ihre Gefühle zu sprechen.
2. Die Soldaten sollen erkennen, daß Gefühle ihr Zusammenleben bestimmen.
3. Die Soldaten sollen die Gefühlsspannung Lust-Unlust kennenlernen" (S. 22).

17.22-4 Das Stundenbild enthält keine Unterrichtsskizze, es bietet im Unterricht einsetzbare Materialien zur freien Auswahl an und macht Vorschläge, wie man damit arbeiten könnte:
Als Einstieg kann jeder mit einem Testbogen seine Gefühle testen. Die Auswertung soll dann gemeinsam im Unterricht geschehen und zu einem reflektierenden Gruppengespräch überleiten.
Es folgt eine Sammlung negativer Wehrpflichtigenzitate über die Bundeswehr und eine von Soldaten zusammengetragene umfangreiche und kritische Sammlung: "Gefühle eines Wehrpflichtigen". Hierzu gehört ein Frage- und Aufgabenbogen, der die Arbeit mit diesen Materialien in Groß- oder Kleingruppen erleichtern soll.
Einige Schaubilder und Tabellen aus einer soziologischen Studie ergänzen (29) und können zur Vertiefung oder Infragestellung herangezogen werden. Außerdem werden gruppendynamische Übungen (blind walk, non-direktives Gespräch, Kooperationsübungen u.ä.) vorgeschlagen (S. 3o).

17.22-5 Der Unterricht solle sich auf den Bundeswehrbereich beschränken, da er die vorhandenen Gefühle nicht ignorieren dürfe, sondern aufnehmen und aufarbeiten müsse. Für eine Ausweitung in andere Lebensbereiche sei die Zeit zu kurz (S. 21 f.).

17.22-5 Zu diesem Stundenbild:

17.22-61 Das Thema wird auf Grund didaktischer Überlegungen auf ein unterrichtlich hantierbares Maß reduziert. Die Lernziele sind so operationalisiert, daß sie in einer Unterrichtseinheit erreichbar sind.
Der induktive "soldatenorientierte" Ansatz ist deutlich: Es wird nicht abstrakt über Gefühle geredet, nicht definiert und theoretisiert. Vorhandene Gefühle werden aufgenommen und bewußt gemacht. Der Unterricht führt dann über das Äußern von Gefühlen hinaus; er vermittelt und erarbeitet dosierte Informationen. Die Soldaten sollen Neues kennenlernen.

Die Lernziele beim Thema "Gefühle" zielen formal nicht auf konkretes Handeln, sondern auf kritische Reflexion von Einstellungen und deren psychologische Einordnung. Bei den stark emotional geprägten konkreten Materialien und der offenen Unterrichtsführung vermute ich, daß sich das Unterrichtsgespräch nicht auf diese Ziele beschränken läßt, sondern auch alternative Einstellungen erörtert. Dies umso mehr, weil nach dem Theorienmodell der Verfasser "kein Mensch auf Dauer in Unlust leben kann" und sich diese so stark und einseitig negativen Gefühlsäußerungen relativieren müßten.

17.22-62 Das Stundenbild präsentiert die für die Behandlung dieses Themas nötigen psychologischen Grundkenntnisse. Fachliteratur wird nicht nur zitiert, sondern auch klassifiziert. So erstickt der Leser nicht in einer ungeordneten Zitatensammlung. Das psychologische Theoriemodell der Lust-Unlust-Spannung wird - so weit das auf so knappem Raum überhaupt möglich ist - zureichend begründet (3o).

17.22-63 Die theologischen und theologiegeschichtlichen Vorüberlegungen führen dazu, "den Menschen umfassender zu sehen ... und ein besonders Augenmerk zu richten auf die emotionalen Bezüge" (S. 9). Im Unterricht selbst fehlen theologische Aspekte. Dabei lägen gerade hier - wie bei allen menschlichen Grunderfahrungen - die theologischen Bezüge nahe: An der Art, wie wir mit negativen Gefühlen (Haß, Wut, Verbitterung, Resignation ...) umgehen, könnte christliches Leben deutlich werden.

17.22-64 Durch den induktiven Ansatz und die konkreten, emotional an-

sprechenden Materialien werden die Soldaten zum Mitmachen motiviert. Sie können ihre konkreten Erfahrungen einbringen. Der Pfarrer steuert den Unterricht durch die gezielte Verteilung von Texten und erweist sich zum Schluß als psychologischer Experte.

17.22-65 In den Materialien überwiegen negative Äußerungen zur Bundeswehr. Die Bearbeiter betonen die didaktische Reizfunktion dieser Texte:

> "Äußerungen der Unlust bedeuten keine Bestreitung des politischen Auftrags der Bundeswehr" (S. 27).

Viele Soldaten werden sich mit diesen Äußerungen identifizieren und in ihrer negativen Einstellung bestätigt fühlen. Die Verfasser trauen sich zu, diese negativen Gefühle unterrichtlich fruchtbar zu machen (31). Andere Pfarrer werden befürchten, daß der Unterricht zu einer sich emotional mehr und mehr aufladenden Meckerstunde wird und die Spannung der Kritischen Solidarität aufgelöst wird zugunsten einer einseitigen unqualifizierten Kritik an Symptomen. Leider fehlt diesem Stundenbild ein kritischer Bericht der Verfasser über ihre eigenen Erfahrungen. Erst dann würde einsichtig, ob ein solcher Unterricht in der Bundeswehr möglich und sinnvoll ist.

17.23 Wir überwinden die Langeweile (Juni 1975; Verfasser: Hans Madsack, Hannover)

17.23-1 Aus der ursprünglich vorgesehenen abstrakten Themenformulierung "Überwindung der Langeweile" (32) macht Hans Madsack eine konkrete Feststellung: "Wir überwinden die Langeweile." Er möchte konkrete Angebote hierzu machen (S. 8).

17.23-2 Die Situation der Soldaten wird beleuchtet, der Begriff "Langeweile" definiert. Dazu werden Überlegungen anhand biblischer Texte vorgestellt. Es wird auf eine soziologische Studie verwiesen (33), die die prägende Kraft der Kleingruppen betont (S. 5 - 8).

17.23-3 Dies sind die Lernziele:

1. Der Unterricht könne nicht die Langeweile aus der Welt schaffen und Rezepte verteilen. Er könne aber einige Zuhörer dafür sensibilisieren, "daß Zeit Angebot und Aufgabe zugleich ist" (S. 8).

2. Die Soldaten sollen erkennen, daß Langeweile nur durch persönlichen Einsatz überwunden werden kann (S. 11).
3. Den Kleingruppen sollten konkrete Angebote zur Überwindung der Langeweile von seiten der Militärseelsorge aus gemacht werden (S. 8).
4. Es sei Aufgabe des Lebenskundlichen Unterrichts, das Vorurteil (!) zu entlarven, daß Gottesdienst langweilig sei (S. 7).

17.23-4 Hans Madsack stellt zwei Unterrichtsskizzen vor, hinzu kommt eine Skizze von Oskar Henning, dem Verfasser des zugehörigen Themaheftes.

1. Fragebogen werden verteilt, in denen die Soldaten ihre wichtigsten Freizeitbeschäftigungen ankreuzen. Während drei Soldaten die Bogen auswerten, diskutiert das Plenum über "Freizeit - schöpferische Pause oder Zeitvertreib?" Die Gesprächsergebnisse werden an der Tafel festgehalten und mit den Fragebogenergebnissen verglichen. Der Pfarrer informiert über die Bedeutung der Kleingruppe für das Freizeitverhalten und schließt mit theologischen Aussagen über den verantwortlichen Umgang mit der uns anvertrauten Zeit (S. 9 f.).
2. Ein Kurzfilm zeigt einen langweiligen Sonntag, dann wird über Langeweile diskutiert und überlegt, wie wir damit fertig werden. Die Lösung sollen die Soldaten selbst finden: Nur persönlicher Einsatz überwindet Langeweile. Eventuell bilden sich kleine Arbeitsgruppen nach Feierabend (S. 1o f.).
3. Oskar Henning macht an einem langweiligen fiktiven Rolf Berger das Problem und seine Folgen exemplarisch klar. Der Unterricht soll dann weitere Konkretionen und Lösungen suchen (S. 12).

17.23-6 <u>Zu diesem Stundenbild:</u>

17.23-61 Die Unterrichtsskizzen verzichten auf die Darstellung der allgemeinen Problematik von Langeweile in Geschichte und Gegenwart und ähnliche Theoretisierungen. Sie bleiben in der konkreten Situation.

Die vorliegende Themenformulierung suggeriert, daß Langeweile durch diesen Unterricht tatsächlich überwunden werden könne.

Ein Lernziel, von dem sich der Verfasser dann selbst distanziert (S. 8). So zielt der Unterricht wohl eher auf Überlegungen, was man eigentlich tun müßte. Oder hat Hans Madsack ein konkretes realistisches Aktionsprogramm, mit dem Langeweile aus den Kasernen vertrieben wird? Welche Erfahrungen hat er damit gemacht?

17.23-62 Problemdarstellung und Situationsanalyse beschränken sich auf fünf Seiten, davon sind mehr als zwei Seiten theologische Erwägungen. Hinzu kommen die Materialien der grünen Beilage. Für den Verfasser ist das Thema wohl so eindeutig, daß es keiner weiteren Problematisierung bedarf. So fehlen auch weiterführende Literaturangaben.
Den nur neun Seiten des Stundenbildes, die sich mit dem Lebenskundlichen Unterricht beschäftigen, stehen 13 Seiten gegenüber, die eine Rüstzeit und zwei Seiten, die einen Gottesdienst vorstellen.

17.23-63 Theologische Erwägungen treten im Unterricht - im Unterschied zu den Vorüberlegungen - zurück.
Der erste Entwurf schlägt vor, in die Schlußphase einige Texte von Jörg Zink und Ernst Lange über den verantwortlichen Umgang mit der Zeit einzubauen (S. 1o). Gelingt es, diese theologisch tiefgründigen Aussagen in das Unterrichtsgespräch zu integrieren, oder wirken sie eher als aufgepfropfter pastoraler Schluß?

Der zweite Entwurf verzichtet auf theologische Aspekte (34).
Zum Henning'schen Entwurf enthält das Verteilheft zwar einen christlichen Schluß; dieser könnte aber unter dem Aspekt eines in sich geschlossenen Gesprächsverlaufs ebensogut fehlen.

17.23-64 Alle Unterrichtsvorschläge haben einen induktiven Ansatz und motivieren, indem sie konkrete Betroffenheiten ansprechen, bewußt machen und bearbeiten. Der Pfarrer versteht sich eher als Leiter eines offenen Gesprächs, das Wissen und Erfahrung der Gruppe mobilisiert, weniger als problemlösender Experte.

17.23-65 Der Verfasser beschränkt das Thema auf die individualethische Frage der Freizeitgestaltung. Langeweile als "ein Zustand der Unausgefülltheit und Erlebnisarmut, gekennzeichnet durch Mangel-

gefühle der Leere und zugleich Gefühle des Überdrusses" (grüne Beilage S. 15 f.) tritt aber auch innerhalb des Dienstbetriebs auf und kann auch strukturelle Gründe haben. Dieser gegenüber der Bundeswehr kritische Aspekt wird nicht bearbeitet. Ob der einzelne mit seiner Zeit fruchtbar und für ihn befriedigend umgehen kann, könnte auch mit seiner gesellschaftlichen, evtl. schichtspezifischen Sozialisation zusammenhängen. Dieser sozialpsychologische und gesellschaftskritische Aspekt fehlt.

17.24 Kraft aus der Stille (Jan. 1974; Verfasser: Theo Anicker, Münster)

17.24-1 Der Verfasser weiß nicht, ob dies Thema für den Unterricht überhaupt geeignet ist:

> "... man kann 'Stille' nicht 'behandeln', über Stille nicht 'reden', man kann sie allenfalls zerreden. Stille kann man nur praktizieren, einüben und schließlich dann zu ihr hinführen, wenn man selbst stille geworden ist (S. 5).
> "Die Stille vor und mit Soldaten nun aber zu praktizieren, das ist, wenn nicht unmöglich, so doch äußerst schwierig" (S. 34).

17.24-2 Theo Anicker informiert über die verschiedenen asiatischen und christlichen Meditationswege. Er beschreibt, wie man zur Stille kommen und was das bedeuten könnte und ergänzt dies durch eine gute Sammlung verschiedenster Texte.

17.24-3 Das Lernziel ist:

> "1. selber wieder die Stille zu entdecken,
> 2. dem jungen Menschen ins Bewußtsein zu rufen, daß sein Leben Zeiten der Stille braucht, und
> 3. ihm Hilfestellung zu geben, daß er Möglichkeiten der Stille und Kontemplation erkennt und wahrnimmt" (S. 6).

17.24-4 Es werden mehrere Unterrichtsvorschläge gemacht, die man auch kombinieren könnte:

1. Die Gruppe wird zu Anfang aufgefordert, eine Minute lang bewußt zu schweigen. Wahrscheinlich werde sie das nicht durchhalten. Diese Erfahrung solle dann in einem "nondirektiven Gruppengespräch" aufgearbeitet werden bis zum Ergebnis:

   > Wir sind das Schweigen nicht mehr gewohnt, wir ertragen die Stille nicht ..." (S. 35).

2. Der Unterricht beginnt mit einer Yoga-Atemübung, die später mit der Meditationsfrage verbunden wird: Welche Gefühle haben Sie, wenn Sie ans Wochenende denken? Fazit: Stille ist zu ertragen, wenn sie mit Freude erfüllt ist. Schweigen muß einen Inhalt haben. An die Stelle der Frage könnte auch ein Bibelvers treten.

3. Der Unterricht könnte als meditative Adventsfeierstunde gehalten werden oder im Januar als meditativer Jahresrückblick, wobei wieder die Elemente von Entspannung, Atemübung, Schweigen, Meditieren eingesetzt werden. Auch für eine Meditation zum Straßenverkehr wird das Material vorgelegt.

17.24-6 Zu diesem Stundenbild:

17.24-61 Theo Anicker will im Unterricht nicht über Stille theoretisieren, er will die Erfahrung vermitteln, daß "Kraft aus der Stille" kommt. Ob dies möglich ist, läßt sich nicht theoretisch klären. Hier hätte es vor der Themenfestlegung einer Erprobungsphase bedurft, zumindest eines anschließenden Erfahrungsaustausches.

17.24-2 Das Stundenbild bietet eine Fülle von Materialien über christliche und östliche Meditation und zeigt die große Belesenheit des Verfassers.

17.24-3 Es werden - neben anderen - auch Meditationen über biblisch/christliche Inhalte vorgestellt. Nun ist es sicher möglich, daß die Gruppe das Erlebnis des Schweigens macht und dies aufarbeitet. Inwieweit aber sind die Soldaten unter den gegebenen äußeren und inneren Umständen bereit und in der Lage zu weitergehenden Übungen und zu biblischen Meditationen?

17.24-4 Der induktive Ansatz ist deutlich. Die Soldaten werden zum Mitmachen motiviert, indem dieser Unterricht als Experiment bezeichnet wird, über das hinterher gesprochen werden soll.
Offen bleibt, ob jeder Pfarrer eine solche Stunde halten kann und soll. Bedürfte es dazu nicht einer zusätzlichen Qualifikation? Sollte man Yoga, autogenes Training und ähnliches mit Gruppen arrangieren, wenn man selbst keine hinreichenden Erfahrungen auf diesen Gebieten hat? Ein mißglückter Unterricht könnte hier genau das Gegenteil vom Beabsichtigten erreichen: Die Soldaten könnten dies als albern und belanglos empfinden. Der Weg zu Meditation und Stille würde ihnen versperrt.

17.24-5 Der Unterricht beschränkt sich auf den individuellen Bereich, was bei dieser Themenstellung auch nahe liegt. Natürlich sind auch gesellschaftskritische Meditationen denkbar. Fraglich bleibt auch hier, ob sie im gegebenen Rahmen möglich wären.

17.30 Zusammenfassung

Nur so weit sich daraus besondere Divergenzen ergeben, stelle ich die beiden Stundenbildgruppen 17.10 - 17.14 und 17.15 - 17.24 getrennt vor. Sonst vergleiche ich alle fünfzehn Stundenbilder (vergl. 17.01).

17.31 Die Frage nach dem didaktischen Ansatz

17.31-1 Von den fünf Autoren der ersten Gruppe konzipieren vier den Unterricht einseitig vom Thema her. Sie verzichten auf eine Analyse der speziellen Unterrichtssituation oder machen diese für den Unterrichtsaufbau nicht fruchtbar (35). Zwei dieser Unterrichte könnten unverändert auch außerhalb der Bundeswehr gehalten werden (Kirchhoff 17.1o; Uwe Müller 17.11). Die beiden anderen konzipieren zwar vom gestellten Thema aus, ermöglichen aber das Eintragen eigener Erfahrungen durch die Soldaten (Seng 17.13; Kuhnhardt 17.12). Im Gegensatz dazu möchte sich Wilhelm Drühe vom Gesamtthema lösen und auf Grund einer Situationsanalyse nur bestimmte Defizite der Soldaten abbauen. Es gelingt ihm aber nicht, sich auf die hierzu nötigen Inhalte zu beschränken. Auch er gerät in den Zugzwang des großen Themas (17.14).
Bei Uwe Müller, Kuhnhardt und Drühe führt dies zu einer unterrichtlich nicht mehr fruchtbar zu machenden Stoff- und Problemfülle. Bei Kirchhoff käme es dazu, wenn er seine weitgespannten Lernziele in eine realistische Unterrichtsskizze umsetzte.

Bei diesen fünf Stundenbildern zeigt sich wieder das bereits in Abschnitt 16.31 festgestellte didaktische Dilemma: Die Pfarrer möchten sowohl den großen Themen gerecht werden als auch konkrete Lebenshilfe geben. Beides zugleich aber ist in einer Unterrichtseinheit kaum zu schaffen. So beschränkt sich der Unterricht eher auf allgemeine Erörterungen und Informationen; er listet wichtige Probleme und zentrale Aussagen nur auf oder schließt mit einer allgemeinen Proklamation. Es fehlen Zeit und Kraft für den unterrichtlich wichtigen Schritt der konkreten Verarbeitung: Was bedeutet dies in unserer Situation und welche neuen Möglichkeiten konkreten Handelns erschließen sich? (36)

17.31-2 Von den zehn Autoren der zweiten Gruppe gelingt es zumindest neun, die großen Themen durch Reduktion unterrichtlich hantierbar zu machen:

Drei Stundenskizzen behandeln nur Teilaspekte des gestellten Themas:
Hans Müller bedenkt zunächst das Tabuthema in ziemlicher Breite unabhängig vom Unterricht und gewinnt seine Lernziele. Im Unterricht verzichtet er aber auf das Eintragen aller Inhalte, die zur Erreichung dieser Lernziele nicht nötig sind, und vermeidet dadurch eine stoffliche Überfrachtung (17.17). D. Bernard übernimmt das gestellte Emanzipationsthema, läßt sich den Focus aber von den Soldaten geben und bespricht die Aspekte, die die Soldaten unmittelbar angehen (17.21). Harald Köster und Horst Scheffler sollten die drei Bereiche: Gefühlsarmut, Traditionslosigkeit und Doktrinierbarkeit unterrichten, beschränken sich aber auf einen Teilaspekt und behandeln die konkrete Grundfrage: "Wie gehen wir mit unseren Gefühlen um?" (17.22).

Weitere sieben - also insgesamt acht - Autoren reduzieren die abstrakten und in dieser Form nur intellektuell zugänglichen Themen auf die dahinterstehenden jeden betreffenden und darum emotional motivierenden Grundfragen:
Martin Knöll transponiert "Gleichheit und Ungleichheit der Menschen" in die Fragen: Erkennen wir andere als gleichwertig an? Was können wir für Benachteiligte tun (17.16)? Rolf Bick ortet bei "Privatsphäre" drei verschiedene Grundprobleme: Der Umgang mit der Freizeit - Die Spannung zwischen individueller Entfaltung und sozialen Nivellierungszwängen - Die Spannung zwischen Nähe und Distanz, zwischen sozialer Geborgenheit und der Fähigkeit, allein sein zu können. Er entwickelt daraus drei verschiedene Stundenskizzen (17.15). Hermann Medicus macht aus dem vagen "Protest gegen die Scheinwelt" die Frage: "Was trügt, was trägt?" und behandelt sie anhand eines Beispiels (17.18). Martin Streicher bespricht die vielseitige Problematik unserer Aufgaben in Staat und Gesellschaft anhand jeweils eines konkreten Beispiels und reduziert dadurch das uferlose Thema auf die Fragen, ob und wie wir uns politisch engagieren wollen (17.19). Hans Madsack verzichtet beim Thema "Überwindung der Langeweile" weithin auf Theorieelemente und diskutiert die konkrete Frage, was wir in

unserer freien Zeit machen (17.23). Theo Anicker problematisiert nicht, ob und inwieweit "Kraft aus der Stille" kommt, er versucht, Stille zu praktizieren und fragt, ob und wie wir Stille fruchtbar nutzen können (17.24).

Zwar strebt auch Heinz Stix eine Reduktion auf die "jeden Soldaten betreffenden Grunderfahrungen" an, faktisch aber überlastet er den Unterricht durch abstrahierende Exkurse (17.2o).

17.31-3 Die Reduktionskriterien werden in dieser Zehnergruppe stark von der didaktischen Vorüberlegung bestimmt: Was ist den Soldaten wichtig?

Vier Autoren versuchen, die Soldaten schon in die Problemfindung mit hineinzunehmen:
Dies geschieht ausführlich in meinem eigenen Stundenbild. Ich ermittle in einer vorlaufenden Testphase, welche Assoziationen das Thema bei ihnen weckt, in welchen Bereichen und in welcher Intensität sie es focusieren und ob sie selbständig Problemlösungen finden. Gesprächsprotokolle und Feedbackbögen werden ausgewertet (17.15).
Bei Theo Anicker führen die Vorüberlegungen zur Frage, ob das Thema "Kraft aus der Stille" überhaupt geeignet ist. Er will es ausprobieren und nachher die Soldaten fragen. Leider erfährt man nichts über die Ergebnisse dieser Feedbacks (17.24). Harald Köster und Horst Scheffler lassen einen Teil der Materialien von Wehrpflichtigen erarbeiten und ziehen empirisch/soziologische Untersuchungen hinzu. Im Unterricht berichten die Soldaten ausführlich über sich selbst und bestimmen dadurch den Focus (17.22).
D. Bernard's vorlaufende Soldatenbefragung überzeugt nicht ganz, aber auch hier können die Soldaten die ihnen wichtigen Lebensbezüge in den Unterricht eintragen (17.21).

Martin Knöll und Hans Madsack verzichten auf eine solche Erhebung. Dennoch unterrichten sie nicht an den Betroffenheiten der Soldaten vorbei, weil sie jeden betreffende Grundprobleme traktieren und die Soldaten auch bei ihnen ausführlich zu Wort kommen (17.16 und 17.23).

Negativ wirkt sich das Fehlen einer vorlaufenden Erhebung bei den restlichen vier Autoren dieser Gruppe aus. So setzt Martin Streicher - m. E. zu Unrecht - eine eher negative Einstellung der Jugend zum Staat voraus, ohne dies durch Befragung zu prüfen und meint, hier gegensteuern zu müssen (17.19). Hermann Medicus wählt selbst

das den Unterricht tragende Exempel, anstatt es sich von den Betroffenen geben zu lassen und erreicht wohl deshalb nicht die intendierten existentiellen Tiefenschichten (17.18). Hans Müller bespricht eher die Tabus anderer Leute (17.17). Heinz Stix propagiert zwar eine didaktische Analyse, nennt auch ihre Faktoren, führt sie aber selbst nicht durch, weil für ihn die Situation "hinreichend bekannt" ist. Da er aber gerade nicht die konkreten Defizite erhebt, kann er seine Lernziele nicht gewichten und keine Prioritäten setzen. An die Stelle der stofflichen Überfrachtung des Unterrichts durch ein Globalthema tritt bei ihm eine Überfrachtung durch einen zu umfangreichen Katalog von Lernzielen (17.2o).

17.31-4 Im Unterschied zur ersten Autorengruppe bleiben diese zehn Stundenskizzen nicht im Bereich allgemeiner Erörterungen, Problemauflistungen und Proklamationen. Es werden jedem zugängliche Lebenserfahrungen bewußt gemacht und besprochen. An diesen Konkreta wird "gelernt". Es sollen neue Möglichkeiten zu konkretem Handeln gesucht und kritisch erörtert werden. Konkretion dient also nicht primär dazu, abstrakt Gelerntes zu illustrieren. Sie ist das Wesen des Unterrichts. Ich werde später noch zeigen, inwieweit die intendierte Konkretion wirklich gelingt und das am Exempel Erarbeitete auch in andere Bereiche transferiert wird.

17.32 Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation

17.32-1 Dreizehn der fünfzehn Autoren bemühen sich um eine möglichst gründliche umfassende Problemdarstellung. Begriffe werden definiert und abgeleitet, juristische, geistes- und theologiegeschichtliche, philosophische und andere Aspekte werden berücksichtigt. Die Verfasser haben vieles gelesen und möchten das Gesagte absichern. Dem dienen Zitierungen und umfangreiche Literaturverzeichnisse. Die "Verwissenschaftlichung" zeigt sich auch im äußeren Umfang der Stundenbilder. Betrug ihre Durchschnittsseitenzahl 1956-58 noch 12,7, so sind es jetzt 39,2 Seiten. Hinzu kommen umfangreiche Materialbeilagen.
Diese Tendenz wird etwa bei Uwe Müller deutlich, der eine qualifizierte theologische Sachanalyse unter Berücksichtigung der geistigen

Strömungen von Marx bis Meadows vorstellt und dessen Literaturverzeichnis nicht weniger als 28 Titel enthält (17.11). Theo Anicker präsentiert ein ganzes Kompendium christlicher und außerchristlicher Meditation (17.24) usw.
Häufig allerdings wird nur wenig Material aus den großen Problemdarstellungen für den konkreten Unterricht fruchtbar gemacht. So gibt z.B. Martin Streicher eine Auflistung der Aufgaben des Bürgers, der Christen und der Kirchen in Staat und Gesellschaft, sagt den Pfarrern damit aber nichts Neues und geht im Unterricht auch nicht darauf ein (17.19). Eduard Seng erörtert u.a. juristische Probleme und Probleme der Sozialgesetzgebung, die im Unterricht nicht aufgenommen werden (17.13).
Wilhelm Drühe verwirrt den Leser durch eine Fülle von zwischengeschobenen Zitaten und Literaturangaben (17.14). In solchen Fällen scheint ein Teil der Benutzer diese grundsätzlichen Erörterungen lediglich zu überfliegen und nur die eigentliche Stundenskizze gründlicher zu lesen (37). Lohnt sich dann aber der geistige Aufwand?

Zwei Pfarrer verzichten auf einen großen abstrahierenden Vorbau: Hans Madsack beschränkt sich auf fünf Seiten Vorwort, Problembeschreibung und pädagogische Erwägungen, weil ihm das Thema "Langeweile" wohl keiner umfassenden Problematisierung bedürftig erscheint (17.23). Martin Knöll verzichtet auf problemgeschichtliche Überblicke, Auflistungen und Definitionen von Gleichheit und Ungleichheit, weil er nicht über dieses abstrakte Thema unterrichten will, sondern zwei konkrete Fragen besprechen (17.16).

17.32-2 Die Monatsthemen stoßen hinein in politische, soziologische, juristische, wirtschaftliche, psychologische und sonstige Bereiche. Gelingt es den Pfarrern, auch diese außertheologischen Aspekte hinreichend seriös aufzuarbeiten, oder kommt es hier zu unverantwortlichen Primitivierungen, Verzerrungen und Manipulationen?

Eine genaue Prüfung dieser Frage erforderte eine fachwissenschaftliche Analyse der Materialien durch die jeweiligen Fachwissenschaftler und überschreitet den Rahmen dieser Studie. So viel aber läßt sich auf Grund der vorliegenden Stundenbildanalysen sagen: Die Problemdarstellung bleibt häufig auf einem hohen Abstraktionsniveau, die sozial- und individualpsychologische Wirklichkeit wird eher vernachlässigt.

So kommt beim Thema "Vorbild" das ganze Geflecht der auch in unserer Gesellschaft wirkenden Prägekräfte nur unzureichend in den Blick (17.1o). Beim Thema "Hoffnung" werden zwar die großen Linien ausgezogen, die individualpsychologische Konkretion aber tritt zurück (17.11). Beim Thema "Menschenwürde" werden die übergreifenden juristischen Probleme und die Probleme der Sozialgesetzgebung und industriellen Arbeitswelt sehr viel ausführlicher bedacht als die sich doch auch hier ergebenden psychologischen Fragen (17.13). Auch die Stundenbilder über "Was trügt, was trägt?" (17.18), "Verantwortung" (17.2o), "Emanzipation" (17.21) und "Langeweile" (17.23) haben am sozial- und individualpsychologischen Bereich Defizite.

Dagegen verrät das Stundenbild über Gefühle gute psychologische Grundkenntnisse (17.22; Anm. 38).

Trotz dieser Defizite und gelegentlicher Kritik an Einzelaussagen hat man bei vierzehn von fünfzehn Stundenbildern den Eindruck, daß die beschriebenen Situationen eher ausgewogen und unverzerrt dargestellt werden. Hierfür mag das Thema "Eigentum" exemplarisch sein. Der Verfasser identifiziert sich mit der kirchlichen Eigentumsdenkschrift, steht den Vorstellungen der CDU nahe, stellt aber auch kontroverse gesellschaftspolitische Konzepte vor, liefert dazu Materialien und gibt Raum zur freien Diskussion (17.12).
Eine Ausnahme macht das Emanzipationsthema: Dem Verfasser kann nur die Theologie Beurteilungsmaßstäbe geben. Er kommt zu einem dogmatischen Anathema und verzerrt und negativiert die komplexe soziale Wirklichkeit. Die offene Art seines Unterrichtens mag auch hier manches korrigieren (17.21).

17.33 Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz

In diesem Abschnitt vergleiche ich zunächst, welche Qualität und welchen Stellenwert theologische Aspekte bei der Problemlösung haben. Zwischen den beiden Stundenbildgruppen 17.1o - 17.14 und 17.15 - 17.24 ergeben sich an diesem Punkt keine charakteristischen Unterschiede. Danach frage ich, ob die vorgeschlagenen Lernziele klar und für die gegebene Unterrichtssituation auch realistisch sind. Hier untersuche ich die beiden Gruppen getrennt.

17.33-1 Nur D. Bernard erhebt den theologischen Absolutheitsanspruch, daß

nur Christen in der Kraft christlichen Glaubens das anstehende Problem lösen könnten: Wirkliche Emanzipation sei nur in der Nachfolge Christi und nur ansatzweise als eschatologisches Bemühen möglich. Alles andere sei pervertierte Emanzipation. Echte Verantwortung könnten nur Christen übernehmen. Doch hält auch er diesen Anspruch im Unterricht nicht durch. Hier geht es einerseits um den Aufweis der "Grenzen menschlicher Emanzipation", die er von seinem theologischen Ansatz her nur konstatieren kann. Andererseits sollen die "Möglichkeiten zur Emanzipation durch christliches Engagement", es soll also evangelische Sozialethik, gelehrt werden (17.21).

Die übrigen vierzehn Autoren erheben keine Absolutheitsansprüche. Bei ihnen haben die theologischen Aussagen eine ergänzende, auch korrigierende und in Frage stellende, aber nicht durchstreichende Funktion; sie vertiefen und bereichern. So unterscheidet z.B. Theo Anicker in seinen Vorüberlegungen östliche und christliche Meditationsformen. Im Unterricht verwendet er beide (17.24).

17.33-2 Nur drei von fünfzehn Autoren scheinen für ihre theologischen Aussagen die Dignität von "Verkündigung" zu beanspruchen, die zu glauben und nicht mehr zu hinterfragen ist:
Dies ist am deutlichsten bei D. Bernard. Für ihn erschließt sich Emanzipation in Jesus Christus (17.21). - Sehr viel differenzierter Uwe Müller: Er beschreibt die aktivierende Kraft säkularer Hoffnung, zielt aber auf die Darstellung christlicher Hoffnung in ihrem ganzen theologischen Gewicht. Für ihn ist Jesus Christus "die Ursache dessen, was im Unterricht zu verhandeln ist". Jesus Christus aber ist "pädagogisch nicht in den Griff zu bekommen", er "vermittelt sich selber in seinem Wort" (39). Müller hofft, daß dies auch in diesem Unterricht geschehe (17.11). Eduard Seng unterrichtet zunächst über allgemeine Menschenwürde. Sie bestehe in Kreativität, Verantwortung und Ähnlichem, sie sei allgemein einsichtig und verlierbar und müsse auch durch Christen geschützt werden. Daneben gebe es eine theologische Menschenwürde. Sie sei nicht allgemein einsichtig, sondern zu glauben und bestehe in der unverlierbaren Gottesebenbildlichkeit des Menschen (17.13).
Aber auch in diesen Unterrichten geschieht im Vorfeld der "Verkündigung" Besprechung von Lebensproblemen.

Zwölf Autoren "verkündigen" nicht, sie unterrichten evangelische

Ethik, bei der gegebenen Thematik zumeist evangelische Sozialethik. Das heißt: Werden im Unterricht theologische Aussagen gemacht, so werden auch diese offen diskutiert; ihre Qualität beruht auf der Überzeugungskraft ihrer Argumente und muß sich immer wieder neu im Gespräch erweisen. Dazu einige Beispiele:
Wilhelm Drühe stellt die Bergpredigt als Lösung des Gewaltproblems vor. Dies aber geschieht nicht als allgemeiner und die politische und soziale Situation ignorierender Appell. In Anlehnung an eine EKD-Denkschrift möchte er den Weg zu einer realitätsgerechten Verarbeitung biblischer Aussagen zeigen (17.14). Kuhnhardt konfrontiert biblisch/theologische Aussagen zur Eigentumsfrage mit der komplexen modernen Sachproblematik, auch er anhand einer kirchlichen Denkschrift (17.12). Martin Streicher thematisiert und begründet in den Offizier- und Unteroffizierunterrichten den politischen Auftrag der Kirche am Beispiel der kirchlichen Denkschriften (17.19). Hans Müller fragt, was die besondere Aufgabe der Kirche in bezug auf gesellschaftliche Tabus sei (17.17) usw.
Beim Thema "Kraft aus der Stille" werden zwar neben anderen auch christliche Inhalte meditiert. Aber es fehlt jedes missionarische Pathos, es geht um ein hinterher kritisierbares "Experiment" (17.24).

17.33-3 Alle fünfzehn Autoren stellen in ihren Problemaufrissen - zum Teil sehr ausführliche - theologische Überlegungen an. Der Stellenwert der theologischen Aussagen im Unterricht ist allerdings unterschiedlich:

Bei zwei Stundenskizzen bestimmen theologische Aussagen das Thema:

Uwe Müller will christliche Hoffnung darstellen (17.11). In den Offizier- und Unteroffizierunterrichten von Streicher geht es von Anfang an und durchgehend um das sozialethische Handeln der Kirche (17.19).

Bei fünf Autoren finden sich die theologischen Beiträge schwergewichtig im letzten Teil. Bei dreien oder vieren von ihnen könnten sie als aufgepfropft auf eine in sich bereits abgeschlossene Thematik wirken:
Drühe stellt nach einem inhaltlich schwer befrachteten und in sich abgeschlossenen Unterrichtsteil noch die Bergpredigt als Möglichkeit zur Konfliktbewältigung vor (17.14). Kuhnhardt beleuchtet nach einer sehr stoff- und gedankenreichen Diskussion über ver-

[illegible] gesellschaftlich/politische Konzepte die Eigentumsfrage noch mit biblischen Texten (17.12). Bernard referiert kontrapunktisch über christliche Emanzipation anhand von drei Bibeltexten, [illegible] die allgemeine Neigung nach ausführlichen Kleingruppen-, Podiums- und Gesamtdiskussionen längst gebildet hat und könnte dadurch in eine sterile Isolierung gedrängt werden (17.21).
Madsack bringt in einer seiner Skizzen meditative Texte von Jörg Zink und Ernst Lange über den Umgang mit der Zeit, nachem er vorher über Freizeit diskutiert hat. Doch ist dieser Unterricht inhaltlich nicht überfrachtet, vielleicht machen die Soldaten hier noch gerne [illegible] (17.7).
Bei Eduard Seng wurde über Verletzungen der Menschenwürde, auch über KZ-Lager, gesprochen. Der Gedanke, daß der Mensch auch in tiefster Erniedrigung Gottes Ebenbild bleibe, mag sich hier bruchlos anschließen (17.13).

Vier Autoren verzichten auf besondere theologische Blöcke. Sie [illegible] theologische Aussagen jeweils dann in das Unterrichtsgespräch ein, wenn es vom Sachstand her sinnvoll und möglich ist:
Bei Entfremdung und Streit zwischen Eheleuten spreche ich von Vergebung. Wenn es um Anpassungszwänge geht, betone ich, daß jeder ein vor Gott verantwortliches "Ich" ist und einen Raum eigener Entfaltung beanspruchen soll. Beim Gespräch über die Probleme des Alleinseins berichte ich über eigene - auch geistliche Erfahrungen (Bick 17.15). Beim Gesprächsgang über die Tabuisierung gesellschaftlicher Randgruppen wird unter anderem gefragt, was die Kirche dagegen tun könnte (H. Müller 17.17). Bei H. Stix kommt das schwergewichtige Theologumenon seiner Vorüberlegungen, die Gottesebenbildlichkeit des Menschen als Grund für personale Verantwortung, im Unterricht nicht mehr zur Sprache. Hier ergänzen der Maßstab der Zehn Gebote andere Maßstäbe, die Vergebung Gottes andere Möglichkeiten des Umgangs mit Schuldigen (17.2o). Auch Theo Anicker hat keine speziellen theologischen Lernziele. Er integriert und praktiziert unter anderem auch Theologie (17.24).

Besonders auffällig aber ist das starke Zurücktreten oder völlige Fehlen theologischer Aussagen in vier Unterrichtsentwürfen. Bei drei weiteren Autoren fehlen sie jeweils in einem Teil ihrer Unterrichtsvorschläge:
So läßt sich Hermann Medicus selbst die Lebenswirklichkeit weithin

von der Bibel aufschließen. In der Unterrichtsskizze wird zwar kurz von Vergebung gesprochen, doch hat man den Eindruck, daß der Verfasser bei der zentralen Frage "Was trügt, was trägt?" die zentrale und eindeutige theologische Antwort scheut (17.18).
Beim Unterricht "Gefühle bestimmen unser Zusammenleben" fehlen theologische Bezüge, Dabei lägen sie doch gerade bei diesem Thema nahe. An der Art, wie wir mit Haß, Wut, Verbitterung, Resignation umgehen, könnte christliches Leben deutlich werden (Köster / Scheffler - 17.22). Walter Kirchhoff machtdas doch zweifellos und gerade zum Thema "Vorbild" vorhandene christliche Lösungspotential nicht fruchtbar (17.1o).

Martin Knöll macht im Unterricht über "Gleichheit und Ungleichheit" keine theologischen Aussagen, er stellt statt dessen einen Standortgottesdienst vor, der die theologische Problematik aufnimmt (17.16). Auch Streicher und Madsack verweisen auf den Standortgottesdienst und geben dazu je ein Schema. Bei Streicher fehlen die theologischen Aspekte nur im Mannschaftsunterricht, bei Madsack in einer von zwei Stundenskizzen zu Langeweile (17.19 und 17.23).
Schließlich kann auch Theo Anicker bei einigen seiner Meditationsvorschläge auf spezifisch christliche Inhalte verzichten (17.29).

17.33-4 Bei vier von fünf Stundenbildern der ersten Gruppe sind die Lernziele oder Unterrichtsschritte klar durchdacht (U. Müller 17.11; Kuhnhardt 17.12; Seng 17.13; Drühe 17.14), bei einem bleiben sie eher vage und allgemein (Kirchhoff 17.1o) (4o). Ich hatte bereits darauf hingewiesen, daß bei vier Autoren die Stoffülle die gegebenen unterrichtlichen Möglichkeiten übersteigt (vergl. 17.31-1). Bei zweien kommt dazu ein hohes intellektuelles und abstrahierendes Niveau ihrer Gedankenführung und Materialien.
Das gilt für Kuhnhardt, der eine komplizierte gesellschaftspolitische Diskussion über Eigentum führt (17.12). Dies gilt noch stärker für Uwe Müller, der eine Reihe von Texten mit akademischem Anspruchsniveau behandelt (17.11). Hier werden die realen unterrichtlichen Möglichkeiten wohl überzogen. Zumindest ein Teil der Soldaten wird intellektuell überfordert.

17.33-5 Ich hatte bereits herausgestellt, daß fast alle Autoren der zweiten Gruppe die gegebene Thematik durch verschiedene Formen von Reduktion auf die unterrichtlichen Möglichkeiten abstimmen. Gelingt es ihnen nun auch, klare und realistische Lernziele zu entwickeln?

Fünf Pfarrer ist dies wohl gelungen. So werden die Soldaten Tabus benennen, ihre Funktionen verbalisieren und Notwendigkeit und Gefährdungen neuer Tabubildungen einsehen können (H. Müller 17.17). Es ist - bei entsprechender Unterrichtsführung und den vorgelegten motivierenden Materialien - durchaus realistisch, daß sie über ihre Gefühle sprechen, deren konkrete Bedeutung für das Zusammenleben erkennen und in das Modell der Lust - Unlustspannung einordnen (Küster / Scheffler 17.22). Ebenso klar und realistisch erscheinen mir die Zielkataloge von Martin Streicher (17.19), Madsack / Hennin (17.23) und meine eigenen (17.15). Sie zielen auf Erkenntnisse, die vom Anspruchsniveau her auch für "einfache" Zuhörer verständlich zu machen sind und sich von der Quantität her in einer Unterrichtseinheit jeweils realisieren lassen.

Drei weitere Autoren präsentieren zwar klare und realistische Unterrichtsschemata. Ihre Lernziele aber sind zu umfassend formuliert. So wird man in einer Unterrichtsstunde nicht "die Fähigkeit entwickeln, andere in ihrem Anderssein als gleichwertig anzuerkennen". Dies ist eine Lebensaufgabe. Man könnte aber punktuell einsehen, daß dies gut und nötig ist und am konkreten Beispiel überlegen, was zu tun wäre. Dies geschieht dann auch faktisch in diesem Unterricht (Knöll 17.16). Es ist sicher sinnvoll, hinter die Fassaden zu schauen, über den Augenblick hinaus zu denken, nicht einseitig zu urteilen und zu erkennen, wie wichtig Vergebung ist. Damit ist dies aber noch nicht "gelernt" (Medicus 17.18). Auch bei Heinz Stix sind die Lernziele zu groß: Auf Grund der Erkenntnisse des Unterrichts im "konkreten Lebensbereich verantwortlich zu handeln". Andere Ziele dagegen sind zu klein. So haben die Soldaten die "Fähigkeit, den Begriff 'Verantwortung' in gebräuchlichen Redewendungen auszusprechen" auch ohne den lebenskundlichen Unterricht (17. 2o).

Die zu groß formulierten Lernziele dieser Dreiergruppe signalisieren aber weniger eine inhaltliche Verschwommenheit oder Überfrachtung des Unterrichts. Diese Pfarrer haben wahrscheinlich keine Übung darin, Lernziele operational zu formulieren (41).

Beim Emanzipationsthema ist mir der inhaltliche Aufbau nicht klar. So halte ich das Unterrichtsschema für durchaus realisierbar, finde aber die vorgestellten Lernziele darin nicht wieder und kann mir nicht vorstellen, wie sie in dieses Schema integrierbar sind (17.21).

Völlig offen bleibt schließlich, ob die Lernziele zu "Kraft aus der Stille" realistisch sind. Dies aber ist keine Frage der Lernzielformulierung, es ist die Frage, ob das Thema überhaupt realistisch ist. Es könnte sein, daß die äußeren und inneren Bedingungen des Lebenskundlichen Unterrichts den Weg zur Stille und Meditation versperren, ein Weg, der bei Rüstzeiten vielleicht möglich wäre. Das Ganze könnte den Soldaten lächerlich, verkrampft, illusorisch vorkommen und sie gegen Meditation immunisieren - ein nicht beabsichtigter Antieffekt (17.24). (42).

17.34 Die Frage nach der Art des Unterrichtens

17.34-1 In der ersten Gruppe sind nur vier Autoren zu vergleichen, da Walter Kirchhoff keine Stundenskizze vorlegt (17.1o). Drei von ihnen wollen durch einen konkreten lebensnahen Einstieg zum Mitmachen motivieren. Bei Uwe Müller ist es eine Geschichte aus dem Soldatenalltag (17.11); bei Kuhnhardt und Drühe sind es Kurzfilme, Zeitungsnotizen, ein provokatorischer Tafelanschrieb (17.12 u. 17.14). Eduard Seng verzichtet auf einen besonders motivierenden Einstieg und beginnt mit einer Frage zum Thema (17.13).

Kuhnhardt präsentiert einen Unterricht mit häufigem Phasenwechsel: Nach dem Einstieg folgen eine Gesprächsphase, brainstorming, Erarbeitung, Materialien werden eingegeben, Kleingruppen diskutieren selbständig, eine Plenumsdiskussion holt die Gruppe zusammen, Definitionen werden erarbeitet und biblische Texte (17.12).
Die drei anderen Unterrichte machen einen eher monotonen Eindruck: Drühe hält zwei Kurzreferate, sein Unterricht ist eine Vorlesung mit Diskussionsmöglichkeit (17.14). Uwe Müller beschränkt sich im wesentlichen darauf, Texte zu liefern, aus denen jeweils bestimmte Aussagen zu erheben sind (17.11). Seng gibt nicht Impulse oder Denkanstöße, er stellt nacheinander eine Reihe direkter Fragen (17.13). Wie lang wird bei einer so monotonen Unterrichtsführung das Interesse der Soldaten wachbleiben?

Drei dieser Stundenbilder zeigen einen deduktiven Aufbau: Drühe entfaltet das abstrakte Thema in seinen wesentlichen Aspekten, Arbeitsergebnisse werden allgemein gültig definiert, schematische Übersichten vorgestellt, einiges soll danach auch konkretisiert werden (17.14).

Auch bei Uwe Müller geschieht Lernen nicht durch Bewußtmachen und Auswerten persönlicher Erfahrungen. Die Ergebnisse werden aus eher abstrakten Fremdmaterialien herausdestilliert (17.11). Ebenso bei Kuhnhardt, der zwischendurch versucht, einiges im Soldatenalltag zu verankern (17.12).
Eduard Seng hat dagegen einen eher induktiven Ansatz: Er erfragt die Erfahrungen der Soldaten, gewinnt von da aus allgemeine Aussagen und schließt den Problemhorizont auf (17.13).

Drei der vier Unterrichte haben eine autoritäre Grundstruktur: Drühe gibt als Experte die Informationen, schlägt Problemlösungen vor. Die Soldaten können Stellung nehmen, sind aber an der Lösungsfindung nicht beteiligt (17.14). Uwe Müller verfügt über einen grossen Fundus an Materialien, steuert durch deren gezielte Eingabe. Entgegen seinen eigenen Intentionen kommt es nicht zu einem Gespräch, bei dem "jeder sich selbst einbringen kann". Man muß sich mit der Gedankenfülle fremder kluger Leute beschäftigen (17.11). Bei Seng stellen nicht die Soldaten, da stellt der Pfarrer die Fragen, sehr direkte und festlegende Fragen. Er könnte nun gemeinsam mit den Soldaten Alternativen suchen. Statt dessen dienen die erhobenen Erfahrungen eher als Material für das vom Pfarrer intendierte Ziel, die Proklamation der Gottesebenbildlichkeit (17.13).
Der Unterricht von Kuhnhardt dagegen hat mehr partnerschaftliche Elemente. Auch hier steuert der Pfarrer als Experte für einen komplizierten Problembereich, aber die Soldaten sind jeweils streckenweise an der Lösungsfindung beteiligt (17.12).

Bei Eduard Seng finde ich Unsicherheit im Umgang mit den Emotionen der Unterrichteten. So nimmt er an, daß der Begriff "Menschenwürde" bei Wehrpflichtigen negative Emotionen weckt. Er scheint aber keine Möglichkeit zu sehen, diese gemeinsam mit der Gruppe aufzuarbeiten und dadurch unterrichtlich fruchtbar zu machen und stoppt den Strom des emotionalen Engagements. Andererseits könnte seine Fragetechnik als unzulässiger Eingriff in den Intimbereich empfunden werden: "Wen würdigen Sie als Person? Durch wen wurden Sie entwürdigt?" Seng hält es für möglich und regt an, daß Soldaten im Unterricht öffentlich sagen, daß sie durch ihre Freundin entwürdigt wurden - und sich dadurch vor ihren Kameraden bloßstellen.
Uwe Müller propagiert von vornherein einen sachbezogenen Unterricht

und schaltet die emotionale Ebene weithin aus. Er beginnt mit einer emotional motivierenden Situation aus dem Soldatenalltag. Die Soldaten könnten nun ihre Emotionen, Ängste und Frustrationen aussprechen. Gerade dies aber soll nicht geschehen. Der Pfarrer bestimmt die Richtung. Die konkrete Betroffenheit dient nur dazu, abstrakte Definitionen herauszudestillieren.

17.34-2 In der zweiten Gruppe wollen neun von zehn Autoren durch einen konkreten und emotional ansprechenden Einstieg zum Mitmachen ermuntern. Die Palette umfaßt Dias, Kurzfilme, Bilder, Schallplatten, Alltagssituationen, Zeitungsausschnitte u.a. Nur D. Bernard setzt mit einer abstrahierenden Lexikondefinition oder einem definierenden Kurzreferat ein.

Acht Autoren versuchen, durch eine abwechslungsreiche und emotional motivierende Unterrichtsführung das zu Anfang geweckte Interesse über den ganzen Unterricht hin wachzuhalten: Martin Knöll zeigt Kontrastbilder, läßt frei assoziieren, die Voten auf Wandzeitungen schreiben und von der Gesamtgruppe "prämiieren", führt Rollenspiele durch, bringt provozierende Beispiele, läßt diskutieren, setzt brainstorming ein und faßt zusammen. Vielleicht wird hier schon zu vielerlei in eine Unterrichtseinheit hineingepackt (17.16). Köster/Scheffler bieten Testbögen an, in denen sich jeder selbst testet, Wehrpflichtigenäußerungen, mit denen sich die Soldaten identifizieren oder sich auseinandersetzen können und dazu wieder einen Frage- und Aufgabenbogen; Schaubilder und Tabellen ergänzen; sie schlagen gruppendynamische Übungen vor (17.22). Martin Streicher arbeitet mit Flugblatt, Tonbildserie, Planspiel - setzt diese Materialien aber eher sparsam ein (17.19); ich selbst benutze einige Dias, die sich über den Unterricht verteilen und eine Tonbildserie (17.15). Theo Anicker praktiziert verschiedene Meditationsformen (17.24). Heinz Stix begleitet das Lehrgespräch durch Informationseinheiten, Tafelbilder, Rollenspiel, gibt Fallbeispiele für Kleingruppen, daneben schlägt er die Auflösung des Plenums durch Fishbowl-formen und sonstige Spiele vor - doch ist mir nicht klar, wie er dies in sein Unterrichtsschema integrieren will (17.20). Horst Hadsack läßt Fragebogen ausfüllen, diskutiert dann das Thema und vergleicht das Gesprächsergebnis mit den inzwischen erhobenen Fragebogenergebnissen (17.23). Eher konventionell, aber noch recht abwechslungsreich, ist die Unterrichtsgestaltung bei D. Bernard:

Eingangsreferat, Kleingruppen, Podiums- und Gesamtdiskussion, Referat und Aussprache (17.21).
Eher monoton dagegen empfinde ich die Stundenskizzen von H. Müller und H. Medicus, die nach einem konkreten Einstieg ein Lehrgespräch ohne Phasenwechsel führen (17.17 und 17.18).

Alle zehn Stundenbilder zeigen einen induktiven Unterrichtsaufbau: Er geht aus von den konkreten Erfahrungen der Teilnehmer oder von konkreten Beispielen und sucht und diskutiert konkrete Lösungsmöglichkeiten. Die meisten Autoren wollen dann die konkreten Arbeitsergebnisse zu allgemeinen Aussagen generalisieren und in andere Bereiche transferieren . Dieses Schema zeigt sich zum Beispiel bei meinem eigenen Stundenbild (17.15), ebenso bei Medicus (17.18), Knöll (17.16) und Streicher (17.19), aber auch bei den anderen. Auch der zunächst deduktive Einstieg bei D. Bernard durch eine abstrakte Definition von"Emanzipation" führt nicht zu einer abstrakten Behandlung des Themas, sondern steckt das Feld ab, in dem die Soldaten ihre Erfahrungen aussprechen können (17.21).

17.[illegible]-3 Alle Stundenskizzen der Zehnergruppe intendieren einen eher partnerschaftlichen Unterricht: Die Pfarrer möchten die Soldaten nicht nur pro forma an der Lösungsfindung beteiligen, sondern deren Wissen und Erfahrungen hierzu fruchtbar machen. Diskussion ist kein Superadditum, sondern Essential des Unterrichts. Partnerschaftlicher Unterricht bedeutet dabei nicht, daß sich der Pfarrer auf die Rolle des technischen Gesprächsleiters beschränkt. Er organisiert Lernen, initiiert und strukturiert, er gibt aber auch Impulse, Informationen und trägt eigene Meinung ein. Daß er auf Grund seiner Vorbildung, Lebenserfahrung und speziellen Unterrichtsvorbereitung einen Wissensvorsprung hat, soll nicht ignoriert werden. Doch sollen die Lösungen gemeinsam, d.h. in gegenseitiger Abstimmung entwickelt werden. Dies wiederum setzt voraus, daß die intendierten Lernziele hinreichend offen sind, nicht zu eng gefaßt und starr fixiert, daß sie einen Gesprächsraum, allenfalls eine Lösungsrichtung beschreiben.

In sieben Stundenbildern erscheinen mir die Lernziele hinreichend offen: Die Soldaten sollen erkennen, wo sie sich von anderen vereinnahmen lassen und andere vereinnahmen, welche Konsequenzen dies hat und wie dem zu begegnen wäre (Bick 17.15). Sie sollen Gruppenkonflikte erkennen und Lösungen erörtern, ermuntert werden, Un-

gleichheiten nicht einfach hinzunehmen (Knöll 17.16), Tabus benennen, ihre Funktion erkennen und ihre Notwendigkeit erörtern (H. Müller 17.17), hinter die Fassaden schauen, über den Augenblick hinaus denken usw. (Medicus 17.18), über ihre Gefühle sprechen, deren Bedeutung für das Zusammenleben und das Modell der Lust - Unlust - Spannung kennenlernen (17.22), sich über Freizeitmöglichkeiten austauschen und einsehen, daß zu befriedigendem Freizeitverhalten eigene Aktivität nötig ist (17.23), sich auf einige Meditationsübungen einlassen und sich dazu ein Urteil bilden (17.24).

Inhaltlich stärker festgelegt erscheinen die Lernziele in drei Stundenskizzen: So möchte Streicher zu einem positiven Verhältnis zum gegebenen Staat animieren und Verständnis wecken für das politische Engagement der Kirchen (17.19). Stix möchte unter anderem einsichtig machen, "daß zu verantwortlichem Handeln gültige Maßstäbe notwendig sind" und für Christen gilt, "daß unser Versagen von Gott vergeben wird" (17.2o). Bernard trägt eine sehr eigengeprägte Meinung über die Grenzen der Emanzipation ein (17.21). Hier sind Widerstände möglich, die das Erreichen dieser Lernziele verhindern. Partnerschaftlicher Unterricht hieße dann, daß die Gruppe oder einzelne die Freiheit haben, sich auch gegen den Pfarrer zu profilieren, daß sie seine Ziele ablehnen können und es hier zu einer gegenseitigen Abklärung kommt. Ob dies jeweils geschieht, läßt sich aus Stundenbildern nicht ersehen.

Zu einem partnerschaftlichen Unterricht gehört, daß Inhalte und Informationen nicht aufgedrängt werden, weil der Lehrer sie für wichtig hält, sie in seinem Konzept stehen oder das Thema vervollständigen. Sie werden dann als überflüssig, lästig und störend empfunden. Dies wird bei Heinz Stix deutlich: Seine Stundenskizze enthält große theoretisierende Exkurse, die nicht in den emotionalen und rationalen Gesprächsduktus hineinpassen. Und gerade in diesen Partien erliegt er der Gefahr des schulmeisterlichen Herausfragens und Dozierens.

Zu einem partnerschaftlichen Unterricht gehört, daß Emotionen, Frustrationen und Ängste der Teilnehmer nicht übergangen und blokkiert, sondern aufgenommen und ernstgenommen werden. Dies geschieht dann auch in allen Stundenbildern der zweiten Gruppe und ergibt sich schon aus der induktiven und konkretisierenden Unterrichts-

führung. Beim Stundenbild über "Gefühle" zeigen sich besonders deutlich die hierbei entstehenden Probleme: Manche Soldaten werden sich zunächst sehr stark mit den negativen Äußerungen zur Bundeswehr identifizieren. Köster / Scheffler trauen sich aber zu, diese negativen Gefühle aufzuarbeiten und dadurch unterrichtlich fruchtbar zu machen (17.22). Andere Pfarrer werden befürchten, daß ein solcher Unterricht in sterile Negativität versackt - eine Befürchtung, die auch Martin Streicher ausdrückt (17.19). Eine Unterrichtsführung, die vor emotionalen Betroffenheiten nicht ausweicht, sondern sie pädagogisch fruchtbar machen und dabei seriös und verantwortlich unterrichten will, erfordert wohl ein bestimmtes Maß gruppendynamisch/pastoralpsychologischer Kenntnisse und Erfahrungen.

17.35 Die Frage nach der Kritischen Solidarität

Kritische Solidarität betont die Verflochtenheit der individuellen, gruppenspezifischen und politisch/gesellschaftlichen Probleme. Die sachlich nötige Kritik dürfe nicht zugunsten einer unkritischen Anpassung an das Bestehende zurücktreten.

17.35-1 Alle fünf Stundenbilder der ersten Gruppe praktizieren Kritische Solidarität, indem sie eine individualethische Engführung vermeiden; bei dreien wird auch die bundeswehrspezifische Problematik thematisiert, bei zweien liegt sie nicht unmittelbar im Bereich des Themas:

Wilhelm Drühe macht offene und verdeckte Formen von Gewalt im privaten und gesellschaftlich/politischen Leben bewußt. Er weist - in Anlehnung an die Gewaltdenkschrift der EKD - darauf hin, daß es kein lückenloses Gewaltmonopol des Staates gebe, dafür aber ein Widerstandsrecht, das von der Gehorsamsverweigerung bis zum gewaltsamen Widerstand reiche. Er diskutiert das die Bundeswehr in Frage stellende Konzept des gewaltfreien Widerstandes auf dem Hintergrund der Bergpredigt (17.14). Sehr ausgeprägt ist das Pathos der Kritik beim Thema "Vorbild": Zwar möchte Walter Kirchhoff nicht bei der kritischen Infragestellung stehen bleiben und propagiert den "Mut zum Vorbild", zunächst aber will er alle Leit- und Vorbilder kritisch befragen - individuelle und gesellschaftliche, kirchliche, normative und ideologische. Von den Vorgesetzten verlangt er ein beispielhaftes Verhalten. Leider fehlt diesem Stundenbild die unterrichtliche Konkretion (17.1o). Im Unterricht über Menschenwürde wird sehr offen und kritisch über Entwürdigung im

privaten Lebensbereich, im Bundeswehralltag und in der Gesellschaft gesprochen. In den dazugehörigen Offizierunterrichten ist der Bundeswehralltag das zentrale Thema: geistige Knebelung, Beleidigung, Bloßstellung, Achtung vor der Entscheidung und geistigen Freiheit der Untergebenen usw. Dort stellt Eduard Seng auch die interessante und brisante Frage, ob in einer Armee, die auf Befehl und Gehorsam aufgebaut ist und keine relevante Mitbestimmung kenne, überhaupt Menschenwürde möglich sei (17.13).

Beim Thema "Eigentum" geht es weniger um den individuellen Kleinbereich, es geht um das komplizierte und umstrittene gesellschaftlich/politische Problem von Eigentumsbildung und Mitbestimmung. Die politische Brisanz wird nicht ausgeklammert, sondern zum Unterrichtsgegenstand gemacht (Kuhnhardt von Schmidt 17.12). Hoffnung wird sowohl auf das individuelle Leben bis über den Tod hinaus bezogen, als auch - im Anschluß an Meadows - auf eine "völlig neue Form" weltweiter Gemeinschaft als "wirksamste Kombination aus Wissen, technischen Hilfsmitteln und Rohstoffquellen. Uwe Müller fordert eine Ethik für die Welt von morgen und kritisiert die heute gültigen gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Das Thema bleibt allerdings auf einer sehr abstrakten Ebene (17.11).

17.35-2 Die Autoren der zweiten Gruppe wollen durch ihren induktiven Ansatz Wissen und Erfahrungen der Soldaten für die Problemlösung fruchtbar machen. Dadurch liegt es nahe, zunächst den privaten und bundeswehrspezifischen Kleinbereich zu thematisieren. Über diesen Bereich läßt sich auch leichter unterrichten. Hier sind die meisten Teilnehmer emotional stärker gebunden als im Bereich der gesamtgesellschaftlichen Probleme; er ist überschaubarer, hier können auch "einfache" Soldaten eher mitreden. Kommt es vom induktiven Ansatz her zu einem privatisierenden unpolitischen Unterricht oder gelingt der Transfer in die übergreifenden Problemzonen?

Drei Stundenskizzen verklammern alle drei Bereiche: Beim Thema "Gleichheit und Ungleichheit" gelingt es schon zu Anfang, durch geschickte Bildauswahl und eine anschließende Assoziationsphase persönliches Interesse zu wecken und zugleich die verschiedenen Problembereiche aufzuschließen. Es geht um den politischen und weltweiten Gleichheitsanspruch aller Menschen, Rassen, Religionen und politischen Anschauungen; es geht um die Realisierung dieses Anspruchs im hierarchischen Aufbau der Bundeswehr und um das indivi-

duelle und gesellschaftliche Problem der Chancengleichheit. Diese Problemfülle läuft nicht auseinander, sondern wird jeweils verklammert durch dieselben Fragen: Können und wollen wir uns überhaupt in die Lage der anderen und Andersartigen versetzen und ihre Konflikte erkennen? Sind wir sensibel genug für die Benachteiligten? Ein gelungenes Beispiel der Verklammerung verschiedener Bereiche durch Reduktion auf gemeinsame Grundfragen (Knöll 17.16)! Beim Thema "Emanzipation" überläßt der Pfarrer die Focusierung den Soldaten: Durch wen wurde Emanzipation in ihrem Lebensbereich verhindert? Nach meinen Erfahrungen dürften hier vor allem die Vorgesetzten in der Bundeswehr genannt werden. Die gesellschaftlichen Aspekte werden dann wohl eher vom Pfarrer eingetragen (Bernard 17.21). Beim Thema "Verantwortung und Mündigkeit" werden alle Bereiche zumindest angesprochen; der Autor strebt eine gewisse Vollständigkeit an. Die Scala reicht von der Freundin über den Bundeswehralltag bis zu Staat und Weltfrieden. Im Mannschaftsunterricht wird das an Beispielen aus dem Kleinbereich des Privaten und der Bundeswehr Erarbeitete aber nicht mehr in den gesellschaftlichen Großbereich zurück transferiert. Im Offizierunterricht dagegen wird dieser Großbereich stärker thematisiert (Stix 17.2o).

Drei weitere Stundenskizzen verklammern jeweils zwei Bereiche, bei einem von ihnen ist fraglich, ob diese Verklammerung gelingt: "Privatsphäre als Freizeitbereich" hat zwar gesellschaftliche Aspekt legt aber eher eine Begrenzung des Unterrichts auf den privaten Bereich nahe. Geht es bei diesem Thema jedoch um die Spannung zwischen individueller Entfaltung und sozialen Nivellierungszwängen und Vereinnahmungstendenzen, so trifft dies alle Problembereiche. Im gesellschaftlich/politischen Bereich wären etwa totalitäres Verhalten, Negativierung von Kritik und Opposition, law and order-Ideologie u.ä. zu thematisieren. Die gesellschaftliche Problematik wird zwar gesehen, die Unterrichtsskizzen bleiben aber faktisch im privaten und bundeswehrspezifischen Kleingruppenbereich (Bick 17.15).
Hans Müller geht von individuellen Tabus aus und bespricht danach gesellschaftlich/politische Themen wie die fehlende Integration von Randgruppen in unserer Gesellschaft, Umweltschutz, Ehrfurcht vor dem Leben, die Ächtung des Krieges u.ä. Er sucht neue gesellschaftliche Wertvorstellungen. Die direkten und für die Bundeswehr be-

sonders spezifischen Tabus werden auf Grund der auch hier wirksamen Tabuisierung ausgespart (17.17).
Beim Thema:"Was trügt - was trägt?" spielt die Wirklichkeit der Bundeswehr keine Rolle, der Autor schlägt allerdings auch Möglichkeiten vor, bei denen das anders ist. Er gewinnt anhand des eher harmlosen Beispiels der "Frau fürs Leben" einige allgemeinverständliche Einsichten. Dies Beispiel bestimmt fast den ganzen Unterricht. In den Vorüberlegungen wird dagegen die komplizierte gesellschaftliche Problematik auf einem hohen Abstraktionsniveau traktiert. Die Intention von Hermann Medicus, im Unterricht beides miteinander zu verbinden, halte ich für schwer realisierbar. Die abstrakten Aussagen müßten ja nicht nur gesagt, sie müßten auch verstanden werden (17.18).

Vier Stundenskizzen beschränken sich jeweils auf einen Bereich, zwei von ihnen stellen einen "unpolitischen" Unterricht vor:
"Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft" zielt eindeutig in den politisch/gesellschaftlichen Raum.
Das Thema "Gefühle bestimmen unser Zusammenleben" war ursprünglich viel breiter angelegt. Es sollte Gefühlsarmut, Traditionslosigkeit und Doktrinierbarkeit behandeln. Die Autoren begrenzen sich auf einen Teilbereich und schalten damit die gesellschaftlich/politische Problematik aus. Um den Unterricht nicht zu überfrachten, besprechen sie auch nicht die hier naheliegende Privatsphäre von Ehe, Familie und Freundschaft. Sie beschränken sich auf Erfahrungen innerhalb der Bundeswehr. Der Transfer in andere Bereiche wäre nach der abschließenden generalisierenden Information leicht möglich, geschieht aber nicht (Köster / Scheffler 17.22).
Unpolitisch im Sinn einer Beschränkung auf den Privatbereich sind die Entwürfe zu "Langeweile" und "Kraft aus der Stille" (Madsack 17.23 und Anicker 17.24).

17.35-3 Entsprechend dem induktiven Ansatz dieser Gruppe soll an konkreten Erfahrungen Konkretes gelernt werden. Zeigen sie nun auch hinreichend konkrete und realistische Handlungsmöglichkeiten auf und geschieht dies im Duktus der Kritischen Solidarität?

Zwei der zehn Stundenbilder äußern sehr konkrete Kritik an Bundeswehr und Gesellschaft oder an beiden und zielen auf Emanzipation:

Alle reden von Gleichheit, faktisch aber haben wir uns mit Ungleichheiten abgefunden. Der Pfarrer fragt, was wir ändern können, er will "emanzipatorisch über die Thematik reden". Diese Emanzipation wird nicht allgemein proklamiert, es werden realistische Wege gesucht, um wenigstens einige Ungleichheiten abzuschaffen oder zu minimieren (Knöll 17.16; Zitat in Stubi S. 13). Das Stundenbild zu "Privatsphäre" macht an konkreten Beispielen weithin unbewußte Vereinnahmungstendenzen deutlich und entwickelt konkrete Alternativen partnerschaftlichen Verhaltens (Bick 17.15).

Ein Stundenbild äußert sehr scharfe Kritik an der Bundeswehr und ihren Vorgesetzten, doch liefert sie lediglich das Material zur Bewußtmachung von Gefühlen. Sie führt nicht zur Aufarbeitung der angesprochenen Probleme und zur Entwicklung realistischer Alternativen. Es mag sein, daß dies - über die Intention der Verfasser hinaus - dann auch noch geschieht (Köster / Scheffler 17.22) (43).

Weniger ausgeprägt und weniger konkret sind die gesellschaftskritischen Aspekte bei zwei weiteren Stundenbildern:
Beim Thema: "Brechung aller Tabus" wird kein Tabu gebrochen und die daraus resultierende Erfahrung thematisiert. Es wird der korrespondierende gesellschaftliche Prozeß von Tabuabbau und Tabuaufbau besprochen. Der Unterricht zielt nicht auf konkretes Handeln, er zielt auf die Weckung eines allgemeinen kritischen Bewußtseins (H. Müller 17.17). Der Unterricht über "Was trügt - was trägt?" gibt zwar konkrete und kritische Ratschläge für die Wahl der Frau fürs Leben. Ob aber gerade dies Beispiel geeignet ist, auch in anderen Bereichen "zur Kritikfähigkeit hinzuführen?" Die Offiziere dagegen beschäftigen sich bei diesem Thema stärker mit gesellschaftskritischen Gedanken, mit der homo-duplex-Theorie, der Kritik am griechisch-christlichen Dualismus und der weltweiten Notwendigkeit, partikulares Denken zu überwinden - ohne daß dies aus der abstrakten Ebene in die Ebene konkreten Handelns transponiert wird (Medicus 17.18).

Zwei Stundenbilder betonen - bei aller Kritik im einzelnen - stärker den Gedanken des Engagements für die bestehende Gesellschaftsordnung:
"Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft" besteht darin, die Soldaten zu einem positiven kritischen Engagement zu ermuntern. Martin Streicher denkt an Mitarbeit in Parteien, bei Bürgerinitiativen,

politischen Zirkeln, sozialen Aktionen u.ä. Dies kann bis zu Protest und Demonstrationen führen, bleibt aber - in der Intention des Autors jedenfalls - im Rahmen der gegebenen politischen Ordnung. Für ihn ist es nicht Aufgabe des Unterrichts, diese Ordnung selbst in Frage zu stellen. Die Stundenvorschläge erörtern dabei nicht nur die allgemeine Problematik, sie zeigen auch konkrete Formen politischen Engagements. An einem Rollenspiel zum Obdachlosenproblem werden die emotionalen und praktischen Schwierigkeiten deutlich. Nicht deutlich wird, wie das spezielle politisch/soziale Engagement für Soldaten aussehen könnte, welche konkreten Aktivitäten in der Kaserne und aus der Kaserne heraus möglich und sinnvoll sind. Entsprechende Erfahrungen - auch Defiziterfahrungen - werden nicht aufgenommen (17.19). Zwar erörtert Heinz Stix auch Möglichkeiten des Ungehorsams bei unsinnigen Befehlen, doch tritt der emanzipatorische Aspekt durch die Focusierung des Themas zurück. So wird bei "Verantwortung und Mündigkeit" ausführlich über Verantwortung und relativ wenig über Mündigkeit gesprochen. Es geht mehr um die Übernahme von Pflichten als um die Wahrnehmung eigener Rechte. Rollenspiele und Fallbeispiele erschließen dann konkrete Möglichkeiten für verantwortliches Handeln (Stix 17.2o).

Zwei Unterrichtsvorschläge sind von der Themenstellung her zunächst "unpolitisch". Doch wäre es auch hier durchaus möglich, gesellschaftskritische Aspekte einzutragen. Dies geschieht aber nicht:
Der Entwurf "Wir überwinden die Langeweile" möchte zu einem aktiven Freizeitverhalten animieren. Doch gibt es gerade in der Bundeswehr nicht nur die Langeweile nach Feierabend, es gibt auch "strukturelle" Langeweile im Dienstbetrieb als "Zustand der Unausgefülltheit und Erlebnisarmut, ... Mangelgefühle der Leere und zugleich Gefühle des Überdrusses" (Madsack 17.23). "Kraft aus der Stille" leitet an zu konkreter, kritischer Selbstreflexion. Denkbar - aber von Theo Anicker nicht vorgeschlagen - wären auch Meditationen über gesellschaftskritische Inhalte (17.24).

Eine Sonderrolle spielt das Stundenbild zu "Emanzipation". Es ist durchzogen vom Pathos der Kritik an allen modernen gesellschaftlichen Emanzipationsbemühungen bis hin zur vollständigen Ablehnung der Frauenemanzipation. Von diesem Vorverständnis her ist es ein "antiemanzipatorisches" Stundenbild. Der Verfasser hat sich hier in eine wohl unfruchtbare Außenseiterposition begeben. Doch sind seine Aussagen nicht eindeutig, seine Vorstellungen schillern (Bernard 17.21).

18.00 Vergleichende Bilanz

18.10 Die Frage nach dem didaktischen Ansatz

Vergleicht man alte und neue Themen, so wird deutlich, daß sich an der Art dieser Themen in 2o Jahren evangelischer Militärseelsorge nichts geändert hat. Es werden weiterhin die großen, übergreifenden Menschheitsfragen behandelt. Die meisten Themen erschließen eine Problemfülle, die nur in längeren Unterrichtsfolgen sachgemäß aufzuarbeiten wäre. Doch steht nur jeweils eine Unterrichtseinheit zur Verfügung, in günstigen Fällen eine Doppelstunde. So müßte jedes Thema zunächst auf die realen unterrichtlichen Möglichkeiten abgestimmt, es müßte reduziert werden.

18.11 In der Anfangsphase verzichten 7 von 15 Verfassern, bei den neuen Stundenbildern noch 4 von 15, auf eine solche Reduktion. Sie besprechen jeweils das ganze Thema, zeigen die verschiedenen Aspekte, erschließen die vielschichtige Problematik, werten und bündeln zu allgemeingültigen Aussagen. Sie möchten dem gestellten Thema gerecht werden und darüber hinaus noch konkrete Lebenshilfe geben. Dies aber ist in einer Unterrichtseinheit nicht zu schaffen, der Unterricht ertrinkt in einer pädagogisch nicht mehr fruchtbar zu machenden Stoffülle. Es fehlen Zeit und Kraft für den wichtigen Schritt der konkreten Verarbeitung. Der Unterricht hört auf, wo er weitergehen müßte. Der Lernprozeß wird abgeschnitten, bevor er für den einzelnen fruchtbar werden kann.

Es stellt sich die Frage nach der Effizienz eines solchen Unterrichtes als Frage nach der Relation von Aufwand und Ertrag. Was verspricht sich die Militärseelsorge davon, daß sie wehrpflichtigen Soldaten im Laufe ihrer Dienstzeit 15 große und komplexe Monatsthemen serviert, deren Auswahl eher zufällig erscheint und die in keinem erkennbaren inneren Zusammenhang stehen? Soll dieser Unterricht Informationsdefizite abdecken und dadurch zu einer qualifizierteren Meinungsbildung beitragen? Zwar könnte der Lernerfolg bei den Pfarrern selbst sehr groß sein. Sie müssen die Themen vorbereiten, ihre eigenen Vorstellungen entwickeln, präzisieren und in einer ganzen Serie von Unterrichten immer wieder neu vortragen. Bei einem so intensiven Umgang mit Lernstoff kann sich Wissen internalisieren. Die Soldaten aber hören das alles nur einmal und manches auch zum ersten Mal. Für sie gibt es keine Unterrichtsvorbereitung und keine Möglichkeit, die Informationsfülle durch Nacharbeit zu konservieren.

Da die einzelnen Monatsthemen keinen inneren Zusammenhang haben, läßt sich auch kaum auf frühere Aussagen rekurrieren. So entfällt das Moment einer vertiefenden Wiederholung und Weiterführung. Prägt sich bei dieser Unterrichtsform im günstigsten Falle wirklich mehr ein als die Erinnerung, daß der Pfarrer Bescheid wußte und es interessant war - ohne daß man die Inhalte noch erinnern könnte (1)?

18.12 Zur Realität des Unterrichts gehört nicht nur seine zeitliche Begrenzung, hierzu gehören auch die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer. Die Scala reicht vom ungelernten Arbeiter bis zum Studenten. Die meisten der alten und neuen Autoren bemühen sich, auch abstrakte und komplizierte Sachverhalte allgemeinverständlich darzustellen. Aber schon hier stellt sich bei einem Teil der Soldaten das Problem intellektueller Überforderung. Bei einigen - auch bei zwei neuen Autoren - kommt dazu ein hohes intellektuelles und abstrahierendes Niveau ihrer Gedankenführung und Materialien. Ob ein solcher Unterricht sinnvoll ist, hängt davon ab, ob der Lebenskundliche Unterricht ein Unterricht für alle sein soll oder für die wenigen, die zu solcher Gedankenarbeit motiviert und in der Lage sind.

18.13 Acht von fünfzehn Stundenbildern der Anfangsphase reduzieren die großen Themen auf einen unterrichtlich hantierbaren Umfang; bei den neueren Autoren sind es immerhin elf. Dabei sind zwei Auswahlkriterien möglich und üblich: die einen analysieren das gegebene Thema, beschränken sich dann auf einige ihnen besonders wichtige Zentralaussagen oder Teilaspekte und konzipieren von daher den Unterricht. Die anderen denken eher von den Betroffenen her und fragen, wo das Thema für die Soldaten besonders wichtig ist und kommen von da aus zu Lernzielen (2).

Eine solche "didaktische Analyse" als Konzentrierung auf das für die Unterrichtsgruppe Wichtige wird zwar auch in den alten Stundenbildern immer wieder gefordert, geschieht aber faktisch nur in Ansätzen und nur bei einer Minderheit. In den neuen Stundenbildern wird sie von einer Mehrheit praktiziert, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß:

Vorlaufende Befragungen ermitteln, wo sich das Thema bei den Soldaten focusiert, manche lassen sich diesen Focus jeweils im Unterricht geben. Es werden empirische Untersuchungen über die besondere

Situation der Wehrpflichtigen herangezogen, die spezifischen Defizite erhoben und überlegt, was für die Betroffenen in ihrer besonderen Lage sinnvoll zu lernen wäre.
Dieser Ansatz gelingt nicht immer, wird auch nicht immer durchgehalten: Wer Betroffenheiten erheben will, muß richtig fragen und aus dem Gesagten das Gemeinte heraushören können - das kann nicht jeder. Der vom Thema ausgehende Stoffzwang verführt gelegentlich zum Eintragen zusätzlicher Inhalte. Manche verzichten auf eine solche Erhebung, weil sie die Situation hinreichend zu kennen meinen - und treffen dann nicht ganz den nervus rerum der Soldaten. Jedenfalls aber ist bei der Mehrzahl der neuen Stundenbilder eine solche didaktische Analyse intendiert (3).

18.14 Der Schritt in die Konkretion gelingt nur dann, wenn die Globalthemen vorher auf ein unterrichtlich hantierbares Maß reduziert werden, - aber auch dann gelingt er nicht immer. So bleibt die Mehrzahl der älteren Stundenbilder im Bereich des Allgemeinen und darum eher Unverbindlichen; Probleme werden nur aufgelistet, Lösungen nur proklamiert. Der Mehrzahl der neuen Stundenbilder gelingt der Schritt zur konkreten Verarbeitung. Es wird gefragt, was dies für unsere Situation bedeutet.

18.15 Ich hatte 1970 vorgeschlagen, die abstrakten, nur intellektuell zugänglichen Großthemen und ihre Vielfalt auf die dahinterstehenden, jeden betreffenden und emotional motivierenden Grundfragen zu reduzieren und die sich hier ergebenden ethischen Grundentscheidungen im Unterricht aufzuarbeiten. Über die Hälfte der neuen Autoren realisiert diesen Vorschlag. Auf die zentrale Themenauswahl und -formulierung hat er sich bisher nicht ausgewirkt.

18.20 <u>Die Frage nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation.</u>

18.21 In der weit überwiegenden Mehrzahl der alten Stundenbilder (12 von 15) gibt es keine hinreichend ausführliche Erörterung der zu unterrichtenden Problematik. Dagegen bemüht sich die weit überwiegende Mehrzahl der neuen Autoren (13 von 15) um eine möglichst gründliche, umfassende Problemdarstellung. Durch diese "Verwissenschaftlichung" verdreifacht sich die durchschnittliche Seitenzahl der

Stundenbilder. Es werden theologische, geistesgeschichtliche, juristische, politische, soziologische und psychologische Fragestellungen aufgenommen. Die Themenvielfalt und der Zwang, diese oft recht anspruchsvollen und gesellschaftlich brisanten Themen mit kritischen intelligenten Soldaten zu diskutieren, führt wohl zu einem relativ hohen Problembewußtsein der Pfarrerschaft (4). Dennoch zeigen auch die neuen Stundenbilder, daß die jetzige Generation der Militärpfarrer - wohl auf Grund ihrer Vorbildung - weniger im geisteswissenschaftlichen Bereich, eher im Bereich der modernen empirischen Sozialwissenschaften noch einen Nachholbedarf hat. Diese Defizite wirken sich besonders aus, wenn der Lebenskundliche Unterricht konkret wird und dann gerade in diese Bereiche hineinstößt.

18.22 Bei vielen neuen Stundenbildern besteht eine Tendenz zur Kopflastigkeit; die umfangreichen Vorüberlegungen bekommen ein Eigengewicht. Sie gehen den verschiedenen Aspekten des Themas in ziemlicher Breite nach und beschränken sich nicht auf die Aufarbeitung der für den Unterricht nötigen Sachfragen. Es werden dann auch nur relativ wenige Gedanken aus dem theoretischen Vorbau in den Unterricht übernommen. Hier stellt sich die Frage nach der Effektivität dieser Vorbereitungsmaterialien als eine Frage nach der Relation zwischen Arbeitsaufwand und unterrichtlichem Nutzen. Es fragt sich, ob effektivere Formen möglich sind.

18.23 Die Mehrzahl der alten Stundenbilder (9 von 15) malt ein düsteres plakatives Bild der damaligen geistigen und gesellschaftlichen Situation: Positives wird übersehen, negative Erscheinungen - zum Teil Randerscheinungen - werden als typisch für die Gesamtsituation beschrieben. Dadurch wird die soziale Wirklichkeit verzerrt. Es profiliert sich eine Kirche, die dagegen ist.
Bei fast allen neuen Stundenbildern (14 von 15) wird die gegenwärtige Situation eher ausgewogen und unverzerrt dargestellt. Hier zeigt sich das Bemühen, die soziale Wirklichkeit kritisch und nüchtern zu sehen.

18.3o <u>Die Frage nach den Problemlösungen und ihrer theologischen Relevanz</u>

18.31 Die meisten alten Stundenbilder (12 von 15) zielen auf "Verkündigung

des in Jesus Christus geschehenen Heils". Diese Verkündigung ist zu glauben und nicht kritisch zu befragen und wird mit einem Absolutheitsanspruch verbunden: Nur Christen können die vielfältigen persönlichen und gesellschaftlichen Probleme lösen. Hier profiliert sich eine Kirche, die als einzige alles besser kann. Bei einer Minderheit (3 von 15) fehlt das Pathos einer alle menschliche Einsicht sprengenden Verkündigung, hier werden in einer gewissen Selbstverständlichkeit Lebensfragen in christlicher Sicht besprochen.

Die neuen Autoren erheben - bis auf einen - keinen solchen theologischen Absolutheitsanspruch. Die meisten von ihnen (12 von 15) "verkündigen" nicht, sie unterrichten evangelische Ethik, bei der gegebenen Thematik zumeist evangelische Sozialethik. Werden theologische Aspekte eingetragen, so werden diese offen diskutiert, ihre Qualität beruht auf der Überzeugungskraft ihrer Argumente.

Die Diskrepanz zwischen kirchlichen und staatlichen Zielvorstellungen bestimmte über Jahre hin die interne Diskussion: Lebenskundlicher Unterricht als "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils" oder "Beitrag zur Gesamterziehung der Soldaten"? Faktisch aber wurden schon bei einem Teil der alten Stundenbilder (mindestens 6 von 15) im Vorfeld der Verkündigung allgemeine Lebensfragen in allgemein einsichtiger Weise besprochen. Dies geschieht nun bei allen neuen Stundenbildern. So hat sich diese Frage inzwischen erledigt, der konzeptionelle Gegensatz ist überwunden. Es geschieht, was der Staat intendiert: Aufarbeitung von Berufs- und Lebensproblemen aus christlicher Sicht.

18.32 Wenn die meisten alten Stundenbilder theologische Absolutheitsansprüche auf Problemlösung erheben, so lassen sie sich prinzipiell nicht in das allgemeine Gespräch integrieren, sondern stehen ihm kontrapunktisch gegenüber. Dies zeigt sich besonders dann, wenn der Unterricht konkrete Lebensfragen bespricht. Das konkrete Handeln hat dann einen eher untheologischen Charakter und steht unverbunden neben der großen theologischen Proklamation. Die theologischen Aspekte wirken aufgepfropft auf eine in sich abgerundete Thematik und sind unter dem Gesichtspunkt einer klaren Unterrichtsführung ein überflüssiges Superadditum. Es kommt nicht zu der von der evangelischen Militärseelsorge propagierten engen Verflechtung von Theologie und Ethik.

Da die neuen Autoren keine solchen Absolutheitsansprüche erheben, können sie ihre theologischen Aussagen eher in das allgemeine Unterrichtsgespräch eintragen, so daß sie als zum Thema gehörig, klärend und neue Aspekte eröffnend empfunden werden. Sie streichen die anderen Gesprächsbeiträge und -ergebnisse nicht durch, sondern ergänzen, vertiefen und bereichern sie, korrigieren und stellen in Frage. Wenn hier bei einer Minderheit (4 von 15) die theologischen Beiträge dennoch aufgepfropft wirken könnten, so hat dies eher methodische Gründe: Sie werden zu spät eingebracht.

18.33 Obwohl A. v. Mutius den Lebenskundlichen Unterricht als "Missionsauftrag" kirchlich legitimierte (5), verzichten die alten Stundenbilder weitgehend, die neuen vollständig auf den Appell, sich in der Kirche zu engagieren. Auch bei starker theologischer Befrachtung ist nicht kirchliche Eigenwerbung, sondern Lebenshilfe für Soldaten intendiert.

18.34 Weil theologische Lernziele nur schwer erreichbar scheinen, propagieren manche Pfarrer gegen Ende der 60er Jahre die Rolle des neutralen Gesprächsleiters. Inwieweit verzichtet der Unterricht auf christliche Deutungen und Lösungsvorschläge? Kommt er zu anderen - nicht spezifisch christlichen - Lösungen oder verzichtet er auf Lösungen überhaupt?
Bei den alten Autoren ist die Antwort eindeutig: Alle geben christliche Deutungen und machen christliche Lösungsvorschläge. Die theologischen Aussagen haben eine zentrale Bedeutung. Nichtchristliche Problemlösungen werden entweder ausdrücklich abgelehnt oder nicht erörtert.
Bei den neuen Autoren ist der Stellenwert der theologischen Aussagen sehr unterschiedlich: Bei einer kleinen Minderheit (2 von 15) sind sie das zentrale Unterrichtsthema. Bei einem Drittel (5 von 15) finden sie sich als eigene Lernziele schwergewichtig am Schluß. Andere (4 von 15) verzichten auf besondere theologische Blöcke und tragen theologische Aspekte jeweils dann in das allgemeine Gespräch ein, wenn sich dies vom Sachstand her ergibt.

Ein Teil der Autoren verzichtet zwar nicht in den theoretischen Vorüberlegungen, wohl aber im Unterricht völlig oder weitgehend auf theologische Aspekte (4 von 15, außerdem noch drei jeweils in einem von mehreren Stundenvorschlägen). Bei einem solchen

Befund stellt sich die Frage nach der kirchlich/theologischen Legitimation des Lebenskundlichen Unterrichts. Hat die Kirche zu diesen Themen über das auch sonst Bekannte hinaus nichts Eigenes einzutragen?

Drei dieser sieben Autoren stellen statt dessen je einen Standortgottesdienst vor, der die theologischen Aspekte aufnimmt. Wenn aber der Unterricht Problemlösungen gemeinsam erarbeiten will, dann sollten auch die theologischen Aussagen nicht nur in der Form gottesdienstlicher Verkündigung präsentiert werden. Dann gehört der theologische Beitrag auch in den Unterricht hinein und müßte sich - wie alle anderen Beiträge - dem kritischen Gespräch stellen.

18.4o Die Frage nach der Art des Unterrichtens

18.41 Die meisten alten (11 von 15) und neuen (12 von 14) Autoren (7) versuchen, durch konkrete, lebensnahe und emotional ansprechende Einstiege die Soldaten für das Unterrichtsthema zu interessieren.

Bei vielen alten und wenigen neuen (5 von 14) Autoren dient der farbige Einstieg als konkreter Aufhänger für eine eher abstrakte Unterrichtsführung. Es werden keine audio-visuellen Medien eingesetzt, der Unterricht wird als Lehrgespräch ohne weiteren Phasenwechsel durchgezogen. Fraglich bleibt, wie lange das Interesse der Soldaten bei dieser eher monotonen Art jeweils erhalten bleibt. Da emotional motivierende Impulsgeber im weiteren Unterrichtsablauf fehlen, könnte es zu einem langsamen allgemeinen Abschlaffen kommen und zur Verengung des Gesprächs auf einige wenige. Der Lebenskundliche Unterricht würde seinem Anspruch, ein Unterricht für alle zu sein, nicht mehr gerecht.

Eine Mehrzahl der neuen Autoren (9 von 14) versucht, durch eine abwechslungsreiche und emotional motivierende Unterrichtsführung das zu Anfang geweckte Interesse über den ganzen Unterricht hin wachzuhalten. Es wird eine breite Palette von Möglichkeiten präsentiert. Auch audio-visuelle Mittel werden gezielt eingesetzt.

18.42 Alle alten und eine kleine Minderheit der neuen (3 von 14) Autoren haben einen deduktiven Unterrichtsaufbau: Das Thema wird in seinen

verschiedenen Aspekten entfaltet, diskutiert, geordnet, manchmal auch konkretisiert und schließlich gebündelt. Die große Mehrzahl (11 von 14) der neuen Autoren stellt einen induktiven Aufbau vor: Der Unterricht geht aus von konkreten Erfahrungen der Teilnehmer oder von konkreten Beispielen, sucht und bespricht konkrete Lösungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse sollen dann zumeist in andere Bereiche transferiert und zu allgemeinen Aussagen generalisiert werden.

18.43 Die alten Stundenvorschläge zeigen fast durchgehend eine eher autoritäre Grundstruktur. Dies gilt auch von einer kleinen Minderheit der neuen Vorschläge (3 von 14): Das Ziel ist vorher inhaltlich fixiert. Der Pfarrer steuert den Unterricht darauf zu. Er versteht sich als Experte, der Lösungen vorschlägt. Die Diskussion gehört nicht zum Wesen des Unterrichts, sie ist nur eine belebende Methode.

Bei den Stundenbildern der Anfangsphase bleibt dies eine Ausnahme, die überwiegende Mehrzahl der neuen Stundenskizzen (1o von 14) aber intendieren einen eher partnerschaftlichen Unterricht: Der Pfarrer möchte die Soldaten nicht nur pro forma an der Lösungsfindung beteiligen, sondern deren Wissen und Erfahrung dazu fruchtbar machen. Er organisiert Lernen, ist aber mehr als technischer Gesprächsleiter. Er gibt auch Impulse und Informationen und trägt eigene Meinung ein. Die Problemlösungen sollen dann gemeinsam gefunden werden. Diskussion ist ein Essential des Unterrichts.
Ob der intendierte partnerschaftliche Unterricht jeweils realisiert wird, hängt zunächst davon ab, ob die Lernziele hinreichend offen sind und einen Raum zur freien Meinungsbildung lassen. Sind sie inhaltlich stärker fixiert, so müßte der Pfarrer die Fairneß haben, seine Argumente in Frage stellen zu lassen. Er müßte einzelnen oder der Gruppe die Freiheit lassen, sich auch gegen ihn zu profilieren. Informationen, Meinungen und Impulse dürften nicht aufgedrängt werden, sie gehören eingespeist, wenn sie vom Gesprächsablauf her erforderlich sind. Er dürfte die Emotionen, Frustrationen und Ängste der Teilnehmer nicht übergehen, er müßte sie unterrichtlich fruchtbar machen. Die Steuerung eines solchen Unterrichts setzt wohl eine gruppendynamisch/pastoralpsychologische Grundausbildung voraus. Es wäre zu fragen, ob alle Pfarrer hierzu ausreichend qualifiziert und bereit sind.

8.50 Die Frage nach der Kritischen Solidarität.

8.51 Kritische Solidarität geht aus vom unauflöslichen Ineinander der individuellen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Problembereiche und will die Spannung zwischen Solidarität und Kritik in allen diesen Bereichen durchhalten. Dieses - allerdings erst später entwickelte - Konzept wird in der Anfangsphase nur in Ansätzen realisiert; nur ein Drittel der Stundenbilder (5 von 15) lassen sich ihm zuordnen: Hier werden die für Soldaten sehr brisanten Probleme wie Machtmißbrauch, Gewissen, Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung, Friede und Krieg sehr offen und kritisch behandelt. Eine kleine Minderheit dagegen (2 von 15) propagiert einseitig unkritische Anpassung auf Kosten einer sachlich nötigen Kritik. Besonders auffällig aber ist, daß die Hälfte der Unterrichte (8 von 15) keinen Bezug zu spezifischen Bundeswehrproblemen hat. Bei vieren von ihnen liegt das nicht im Rahmen der Thematik, bei den vier anderen wird dieser brisante Bereich ausgespart, obwohl er nahe läge.

Es gelingt noch nicht, die gesellschaftlichen Probleme qualitativ zureichend aufzuarbeiten. Die Lösungsvorschläge sind entweder zu allgemein und zeitlos, vernachlässigen die konkreten sozialen Bedingungen und zeigen keine Möglichkeiten zu konkretem gesellschaftlichem Handeln, oder es kommt zu individualethischen Engführungen, die dem Einzelnen einen viel zu großen Handlungsspielraum suggerieren und darum oft illusionär, wirklichkeitsfremd und wenig praktikabel wirken.
Nur eine kleine Minderheit der Stundenbilder (2 von 15) zeigt den Weg zu einem realistischen sozialethischen Engagement.

Kritische Solidarität dürfte sich nicht nur auf andere richten, Militärseelsorge müßte auch bereit sein, sich selbst und ihre vorgeschlagenen Problemlösungen in Frage zu stellen. Dieser Weg wird durch eine eher autoritäre Unterrichtsstruktur und dogmatische Wahrheitsansprüche blockiert.

8.52 Die Analyse der neuen Stundenbilder ergibt ein anderes Bild. Die fünf Autoren der ersten Gruppe sehen die Verflochtenheit der drei Bereiche. Sie vermeiden individuelle Engführungen, ziehen die Linien aus in das gesellschaftlich/politische Problemfeld. Bei dreien von ihnen wird auch die bundeswehrspezifische Problematik offen und kritisch besprochen, bei den zwei anderen liegt das vom Thema her nicht unbedingt nahe. Brisante Probleme werden dabei nicht ausgespart, sondern gerade thematisiert.

Bei vier dieser Autoren wird deutlich, daß sie vorschnelle primitivierende und illusionäre Problemlösungen vermeiden. Sie bemühen sich, der komplexen sozialen Wirklichkeit gerecht zu werden (8). Daß die Schwäche dieser Gruppe eher in der Konkretisierung des Lösungspotentials liegt, habe ich bereits gesagt.

Die vom Pfarrer eingetragenen Problemlösungen können kritisiert werden. Drei der Autoren animieren ausdrücklich dazu.

10.53 Bei der Zehnergruppe der neuen Autoren stellt sich die Frage nach der Kritischen Solidarität noch in einer spezifischen Weise: Sie wollen von ihrem induktiven Ansatz her Wissen und Erfahrungen der Soldaten für die Problemlösung fruchtbar machen. Dadurch liegt der Schwerpunkt des Unterrichts stärker im privaten und bundeswehrspezifischen Kleingruppenbereich. Zwar geschieht auch Transfer in die gesellschaftlich/politischen Großprobleme. Doch liegt hierauf bei dieser Autorengruppe im Vergleich zur deduktiv arbeitenden Fünfergruppe aufs Ganze gesehen ein geringeres Gewicht. Hier könnte eine Schwäche des induktiven Ansatzes liegen, der sich in der evangelischen Militärseelsorge auch unter dem Einfluß der Friedewalder Fortbildungskurse stärker durchzusetzen scheint: Das gesellschaftliche Engagement könnte zurücktreten; es könnte zu einer teilweisen Entpolitisierung des Lebenskundlichen Unterrichts kommen.

Der Unterricht soll weder in einer resignierenden Beschreibung des status quo stecken bleiben, noch in pauschalen Appellen alles anders machen. Statt dessen soll an konkreten Erfahrungen Konkretes gelernt werden. So zielen diese Stundenbilder auf konkrete Einsichten und auf Erschließung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Problemlösung geschieht nicht an der unmittelbaren sozialen Wirklichkeit vorbei.

Daß auch theologische Lösungen kritisch zu befragen sind, ergibt sich hier schon aus der ganzen Intention des Unterrichts. Ob der Pfarrer eine solche Kritik in der Realität des Unterrichts aushält und wie er damit umgeht, das läßt sich nicht durch Stundenbildanalysen erheben, dazu wären Unterrichtsbeobachtungen nötig (9).

10.54 Hans-Dieter Bamberg hatte Militärseelsorge als "Schule der Anpassung" beschrieben. Wolfgang Huber hatte behauptet, daß sie Kritische Solidarität zwar propagiere, aber nicht praktiziere.

18.54-1 Auch meine Untersuchungen zeigen für die Anfangsphase von 1956 bis 1958 erhebliche Schwachstellen. Dort wird Kritische Solidarität nur bei einem Teil der Stundenbilder realisiert. Es gab jene von Hans-Dieter Bamberg kritisierten negativ verzerrten Situationsdarstellungen und individualethischen Engführungen, die der sozialen Wirklichkeit nicht gerecht werden. Die sozialethische Verantwortung der Kirche wird zwar gesehen, es gelingt aber nur schwer, sie sachlich zureichend aufzuarbeiten und in den Unterricht hinein zu konkretisieren (1o).
Die Analyse der neuen Stundenbilder zeigt dagegen, daß Kritische Solidarität durchaus die Realität beschreibt, in der evangelische Militärseelsorge sozialethische Verantwortung wahrnimmt. Allerdings wurde auch deutlich, daß Maß und Intensität der Kritik recht verschieden sind und abhängig vom vorgegebenen Thema, vom gesellschaftlichen Problembewußtsein der Verfasser und ihrer jeweiligen politischen Einstellung.

18.54-2 Hans-Dieter Bamberg kritisiert und disqualifiziert die Einstellung der Militärseelsorge zu Demokratie, Gesellschaft und Staat, Ostblock und Marxismus (11). Die von mir präsentierten Materialien der Anfangsphase reichen leider nicht aus für ein hinreichend abgesichertes Urteil. Es fehlen gerade einige hierzu wichtige Stundenbilder (12). Bei den Themen der Jahrgänge 1974/75 kommen Ostblock und Marxismus nicht vor. Hier finden sich weder "Verteufelung des Gegners" noch "Kreuzzugsgedanken" (13). Immer wieder aber wird zum kritischen Engagement für Staat und Gesellschaft eingeladen. Entgegen der Bamberg'schen Meinung geht es dabei nicht um Ablehnung, sondern um Realisierung der demokratischen Grundforderungen nach Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Mitbestimmung. Eine radikale Ablehnung der bestehenden gesellschaftlich/politischen Verhältnisse - etwa zugunsten sozialistischer Modelle - habe ich im Schrifttum der evangelischen Militärseelsorge allerdings nirgends gefunden.

18.54-3 Hans-Dieter Bamberg wirft der Militärseelsorge eine unkritische Einstellung gegenüber der Bundeswehr vor. Die von mir vorgelegten Analysen zeigen, daß dies schon für die Anfangsphase so pauschal nicht stimmt. Die neuen Stundenbilder zeigen dann eine große Freiheit zur Kritik an internen Mißständen und Fehlentwicklungen. Doch findet sich nirgends eine grundsätzliche Ablehnung der Bundeswehr,

sie wird als Instrument vorläufiger Friedenssicherung verstanden (14).

18.54-4 Wolfgang Huber konstatiert ein unzulässiges Zurücktreten der Friedensproblematik im Rahmen des Lebenskundlichen Unterrichts (15); hierzu gehören dann auch die Bereiche: Gewissen, Wehrdienst, Wehrdienstverweigerung und ähnliches. Dieser Eindruck scheint sich zunächst zu bestätigen:
In der Anfangsphase wird diese Problematik erst ab 1958 im Rahmen der Monatsthemen bearbeitet. 1974/75 erscheint sie nur einmal auf der Themenliste (16), wird allerdings innerhalb anderer Themen mehrmals angesprochen. Hier findet sich dann auch die von Wolfgang Huber vermißte Propagierung der Ergebnisse der Heidelberger Friedensforschung (17). Andererseits wird gerade dieses Thema jeweils mit den neuen Rekruten in der Zeit der Grundausbildung - also außerhalb des Monatsthemenplans - besprochen. Damit ist es zunächst einmal "abgehakt" und für den allgemeinen Themenplan nicht mehr geeignet (18). Dieser Rekrutenunterricht erreicht - im Unterschied zu den späteren Unterrichten - noch fast alle Soldaten und hat darum eine große Breitenwirkung. Hinzu kommen gerade in neuester Zeit eine Reihe sonstiger Aktivitäten in bezug auf dieses [illegible]-feld (19). So hat die Friedensproblematik in der evangelischen Militärseelsorge doch einen erheblichen Stellenwert (2o).

18.6C Ausblick

Ich habe im ersten Teil dieser Studie gezeigt, wie sich in den 6o-er Jahren das Selbstverständnis der evangelischen Militärseelsorge in der Formel der Kritischen Solidarität verdichtet. Sie beschreibt die drei ineinander verflochtenen Aufgabenbereiche des Lebenskundlichen Unterrichts: privater, gruppenspezifischer und gesellschaftlich/politischer Bereich. Sie beschreibt das Rollenverständnis des Militärpfarrers in der Spannung zwischen unkritischer Solidarisierung und unfruchtbarem Negativismus. Sie beschreibt aber keine Gesamtkonzeption für diesen Unterricht.

Dies wurde in der mehr als zwanzigjährigen Di[illegible] [illegible]. Sie verengte sich auf die Frage, ob Militä[illegible] solidarisch oder zu kritisch seien. Innerhalb der [illegible] immer wieder um die theologische Relevanz. Anderes trat [illegible]:

Die Frage nach dem didaktischen Ansatz, nach der Qualität der Problemdarstellung und der Beurteilung der vorgegebenen Situation und nach der Art des Unterrichtens. Ich habe in meiner Studie diese Problembereiche mit aufgenommen, weil sich die Diskussion heute nicht mehr auf die Aspekte der Kritischen Solidarität und der theologischen Relevanz beschränken darf. Sie müßte auf eine didaktische Gesamtkonzeption für den Lebenskundlichen Unterricht zielen.

Vierter Teil

Eine Konzeption für den Lebenskundlichen Unterricht

19.00 Eine neue Zielformel für den Lebenskundlichen Unterricht

19.10 Diese Studie hat gezeigt, daß der Lebenskundliche Unterricht innerhalb der Militärseelsorge eine Sonderstellung einnimmt. Er gehört nicht zu dem durch Militärseelsorgevertrag geregelten und allein kirchlicher Zuständigkeit vorbehaltenen "Dienst am Wort und Sakrament" und zur Seelsorge. Er hat seine Rechtsgrundlage in einer vom Staat erlassenen Zentralen Dienstvorschrift (ZDv 66/2) und ist ein Unterricht im staatlichen Auftrag (1). Damit geriet er - stärker als die übrigen Arbeitsfelder der Militärseelsorge - in einen ständigen kirchlichen und theologischen Legitimierungszwang: Hätte die Kirche die Übernahme dieses Unterrichts ablehnen sollen? Wären nicht statt dessen theologisch zentralere Arbeitsformen anzustreben? Was sind die Unterrichtsziele?

> "Wird hier die Kirche mit erheblichen Teilen ihrer Kräfte zu einem Dienst geführt, der nicht ihr eigentliches Amt ist?" (Weymann - 2).

19.20 Es wird nun eine neue Zielformel vorgeschlagen. Sie soll diesen Unterricht kirchlich und theologisch legitimieren:

Der Lebenskundliche Unterricht
will in Kritischer Solidarität
im Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs
einen konkreten theologischen Beitrag leisten
zur Klärung und Herausbildung
privater,
bundeswehrspezifischer und
gesamtgesellschaftlicher
Wert-, Norm- und Zielvorstellungen.

Das heißt:
Er bemüht sich um individuelle Klärung
und soziale Übereinkünfte über das,
was uns wichtig und unwichtig ist,
was unter uns gelten soll
und
wie wir morgen leben wollen.
Er ist ein Raum seelsorgerlicher Begleitung (3).

19.30 Diese Formel soll nun begründet und entfaltet werden. Dazu wird sie mit älteren Unterrichtskonzeptionen verglichen und in den Kontext der theologischen Diskussion gestellt.
Im einzelnen:
Albrecht von Mutius legt 1958 eine Konzeption vor, die den Unterricht über Jahre hin bestimmt. Er versteht ihn - in Aufnahme des religionspädagogischen Konzepts der "Evangelischen Unterweisung" - als "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils". Theologisch gesprochen geschieht darum in diesem Unterricht "Eigentliches" (4). Abschnitt 20.00 knüpft hier an und fordert "einen konkreten theologischen Beitrag" mit Hilfe "Mittlerer Axiome".

Georg Picht legitimiert Militärseelsorge - und damit auch den Lebenskundlichen Unterricht - als "kritische Mitverantwortung der Kirche für die Welt in der sie steht" und beschreibt ihre Aufgabe als "Kritische Solidarität". Dies ist die zentrale Formel der 6oer Jahre (5). Abschnitt 21.00 übernimmt und begründet dieses Konzept.

Abschnitt 22.00 setzt beides in eine Feldbeschreibung für den Unterricht um. Er stellt den privaten, bundeswehrspezifischen und gesellschaftlichen Problembereich vor und beschreibt die sich jeweils ergebenden theologischen Intentionen.

Abschnitt 23.00 macht deutlich, warum ein so beschriebener Unterricht auch im Interesse des Staates liegt.

Abschnitt 24.00 stellt ihn in den "Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs". Hier wird dann auch der "Raum seelsorgerlicher Begleitung" in seinen Grenzen und Möglichkeiten abgesteckt.

Abschnitt 25.00 zeigt, daß die vorgestellten Ziele nur erreichbar sind, wenn sich der Unterricht nicht im Vielerlei verliert. Er soll die Problemfülle auf Grundprobleme reduzieren und die sich hier ergebenden ethischen Grundentscheidungen aufarbeiten.

19.40 Konrat Weymann setzt sich 1963 bewußt von der Mutius'schen Konzeption ab. Er begründet diesen Unterricht im diakonischen Auftrag der Kirche, im "Amt des barmherzigen Samariters", das die Militärseelsorge stellvertretend für andere und nur vorübergehend zu übernehmen habe. Er solle eine "grundsätzliche Hilfe zur Standortgewinnung" geben. Das "Eigentliche" der Militärseelsorge aber

geschehe in den klassischen pastoralen Bereichen, in Gottesdiensten, Sakramentsfeiern, Kleinkreisen und in der Seelsorge (6). Mein eigener Versuch von 197o schließt sich hier an, beschreibt diesen Unterricht als "Hilfe zu sozialem Verhalten", betont aber stärker das kirchliche Eigeninteresse und möchte ihn nicht abgeben, sondern intensivieren (7).

Diakonie wird hier nicht nur karitativ verstanden, als Hilfe in konkreten individuellen Nöten. Als Gesellschaftsdiakonie will sie auch die sozialen und institutionellen Probleme aufnehmen, gesellschaftliche Mitverantwortung der Christen mobilisieren und realisieren (H.-D. Wendland - 8). Damit trifft dieser Ansatz durchaus das in der neuen Zielformel Intendierte und entspricht inhaltlich dem Konzept der "Kritischen Solidarität". Trotz dieser Übereinstimmung aber möchte ich die Begriffe "Diakonie" und "barmherziger Samariter" im Zusammenhang des Lebenskundlichen Unterrichts vermeiden. Innerhalb der Bundeswehr - also außerhalb des kirchlichen Sprachgebrauchs - könnten sie eine Helfer-Opfer-Beziehung assozieren; auf der Empfängerseite Hilflosigkeit und Bedürftigkeit, auf der Geberseite eine Kirche, die Lösungen hat und weitergibt. Partnerschaftlicher Erwachsenenunterricht aber zielt auf wechselseitiges Geben und Nehmen, auf gemeinsames Suchen und Finden.

19.50 Unsere problemgeschichtliche Übersicht stellte noch drei weitere Versuche vor, den Lebenskundlichen Unterricht zu legitimieren. Doch sind dies keine durchgearbeiteten Konzepte, es sind eher Tendenzen innerhalb der Militärpfarrerschaft, die nur schwer quantifizierbar sind und für die es nur wenige schriftliche Belege gibt. Wir beschränken uns hier auf eine kurze Abklärung:

Im Laufe der 6oer Jahre kommt es zu einer Reduzierung der theologischen Ziele. Der Unterricht wird als Ort der Kontaktpflege, als Vorfeldarbeit der Kirche verstanden. Pfarrer und Soldaten lernen sich kennen; der Pfarrer kann zum "Eigentlichen" einladen, zu Gottesdienst, Rüstzeit und Einzelseelsorge (9).
Nun hat der Lebenskundliche Unterricht gewiß auch diesen Aspekt. Er erreicht viele, die sonst keinen kirchlichen Kontakt mehr haben. In diesem Sinne ist er "Vorfeldarbeit". In seiner eigenen Intention aber ist er mehr: Er will - so die neue Zielformel - "einen kon-

kreten theologischen Beitrag leisten". Weil auch hier das "Eigentliche" geschieht, sehe ich keinen Unterschied zum "Eigentlichen" in den klassischen pastoralen Arbeitsfeldern.

Der Unterricht soll ein Freiraum sein, in dem Soldaten frei von hierarchischen und Leistungszwängen offen über das sprechen können, was sie gerade interessiert. Er verzichtet auf inhaltliche Lernziele (1o).
Nun mag eine ziellose allgemeine Aussprache durchaus einmal sinnvoll sein. Auf die Dauer aber ist Lebenskunde nur attraktiv, wenn hier etwas zu lernen ist, wenn sie neue Einsichten, neue Klärung vermittelt. Darum sollte dieser Unterricht nicht auf inhaltliche Lernziele verzichten. Er müßte aber darauf achten, daß das offene Gespräch nicht in der Stoffülle erstickt oder durch überzogene Zielzwänge blockiert wird - eine Problematik, die Abschnitt 25.00 aufnehmen wird.

Da Soldaten zugleich Mitglieder der Kirche sind, wird dieser Unterricht gelegentlich als "Teil des kirchlichen Gesamtkatechumenats" beschrieben (Wollschläger - 11).
Rechtlich gesehen stimmt das nicht, weil er sich als Unterricht im staatlichen Auftrag nicht auf den innerkirchlichen Bereich beschränkt. Faktisch aber läßt er sich aus diesem Zusammenhang nicht lösen. So lange er von Pfarrern gehalten wird, begegnet den Soldaten hier die Kirche - ganz unabhängig von der Rechtskonstruktion. Er ist ein Teil kirchlicher Erwachsenenbildung.

20.00 Der theologische Beitrag im Lebenskundlichen Unterricht

20.10 Die Frage nach dem Proprium christlicher Ethik

20.11 Nach der vorgeschlagenen Zielformel soll der Lebenskundliche Unterricht "einen konkreten theologischen Beitrag leisten". Damit wird vorausgesetzt, daß die Theologie zu den hier verhandelten Problemen etwas beizutragen hat, daß sie ein ihr eigenes Problemlösungspotential erschließt.
Dies deckt sich mit den Vorstellungen der evangelischen Militärseelsorge der 50er-Jahre: Die Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils sollte nicht an den Unterrichtsthemen vorbei, sondern an die jeweilige Thematik einen geschehen und ethische Konsequenzen aufzeigen (von Mutius - 1). Die Analyse von Stundenbildern aus der Anfangsphase hat gezeigt, daß dies auch immer wieder versucht wurde: Die Freude am Herrn sei Grundlage aller Freude und bestimme Arbeit und Freizeit (Dez. 56 - 2). Das Wort Gottes sei der Schlüssel zur Lösung der sozialen Fragen unserer Gesellschaft (Okt. 57 - 5); dieses Wort gebe eindeutige Kriterien für eine echte Gewissensentscheidung (März 58 - 4); die Bindung an Jesus Christus eröffne die Freiheit, für den anderen da zu sein (April 58 - 5). Wer auf ihn höre, werde die ihm gegebene politische Macht nicht mißbrauchen (Okt. 58 - 6). Diese Aufzählung ließe sich noch erweitern, alle untersuchten Stundenbilder aus jener Zeit sind theologisch stark befrachtet (7).

20.12 Demgegenüber treten in den Stundenbildern von 1974 und 1975 die theologischen Aspekte - aufs Ganze gesehen - zurück. Auch hier gibt es Unterrichtsentwürfe mit starker theologischer Befrachtung (8). Immerhin aber verzichtet ein Teil der Autoren zwar nicht in den theoretischen Vorüberlegungen, wohl aber in den Unterrichten selbst völlig oder weitgehend auf theologische Aussagen. So bleibt der Unterricht über das theologisch doch wohl zentrale Thema "was trägt - was trägt?" weithin im Bereich allgemein einsichtiger Lebensklugheit. Der feste Grund christlichen Glaubens wird nicht thematisiert, um die Soldaten nicht zu überfordern (März 74 - 9). Das Thema "Gefühle bestimmen unser Zusammenleben" gibt Anlaß, eine psychologische Theorie zu unterrichten - ohne irgendwelche theologischen Aussagen zu machen (Juni 74 - 10). Die Stundenbildanalysen bringen weitere Beispiele (11). Hier wird viel Gutes und Einleuchtendes gesagt,

spezifisch Christliches aber kommt nicht zur Sprache.
Zeigt sich hier ein Unvermögen, das Eigene der Theologie in die jeweilige Problematik hinein zu konkretisieren, oder hat die Theologie zu diesen Problemfeldern nichts Eigenes mehr beizutragen?
Dies ist die Frage nach dem Proprium christlicher Ethik. Sie geht weit über den Lebenskundlichen Unterricht hinaus.
Diese Frage soll nun in den Zusammenhang der theologischen Diskussion gestellt werden, so weit das im Rahmen unserer Studie möglich und sinnvoll ist. Dabei werden wir jeweils die allgemeinen Probleme mit den speziellen Unterrichtsproblemen verklammern.

20.20 Das Proprium christlicher Ethik und die Eigengesetzlichkeit gesellschaftlicher Bereiche (12)

20.21 Die Frage nach dem Proprium christlicher Ethik ist die Frage nach der besonderen Stellung und den besonderen Aufgaben der Christen in dieser Welt.
Nach Luthers Zwei-Reiche-Lehre lebt der Christ im Reiche Christi und zugleich unter dem "weltlichen Regiment". In beiden Reichen soll er seinen Nächsten lieben und ihm dienen. Diese dienende Liebe aber realisiert sich auf jeweils verschiedene Weise: Im Reiche Christi empfängt der Christ die Vergebung der Sünden, erlebt er die Freiheit der Kinder Gottes. Hier gilt die Ethik der Bergpredigt unmittelbar - ohne Schranken vergeben, auf Rache und Recht zugunsten der Liebe verzichten. Hier geht es nicht um das zeitliche, hier geht es um das ewige Leben.
Zum weltlichen Regiment gehört nun alles, was zur Erhaltung und Ordnung des zeitlichen Lebens dient - Ehe und Familie, soziale Ordnung und Staat. Hier realisiert sich die Liebe in der Wahrung von Recht, Ordnung und Frieden. Hier gibt es auch Vergeltung, Strafe, Gewalt und Krieg.
Das weltliche Regiment ist der Kirche nicht untergeordnet, es steht unmittelbar unter der Herrschaft Gottes, es hat seinen eigenen Auftrag und seine eigene in der natürlichen Vernunft und im natürlichen Recht gegründete Ordnung. In den verantwortlichen Amtsträgern aber - den Vätern etwa und den Fürsten - trifft sich beides. Sie sind zugleich "Amtspersonen" und "Christpersonen", denen die Predigt der Gebote Gottes immer wieder das Gewissen schärft. So hat das welt-

liche Regiment zwar seine eigenen Gesetze, es hat aber keine von Gott losgelöste Eigengesetzlichkeit im modernen Sinn. Beide Reiche sind Reiche Gottes, das weltliche Regiment als Reich des Schöpfers und Erhalters, das Reich Christi als Reich des Erlösers. Beide sind aufeinander bezogen. Sie sind zu unterscheiden, aber nicht zu trennen (dazu P. Althaus, H.H. Schrey, Ulrich Duchrow, H. Thielicke u.a. - 13).

20.22 In der Neuzeit kommt es gerade zu dem, was Luther selbst nicht gewollt hat: Die Unterscheidung von "Christperson" und "Weltperson" ermöglicht ein Auseinanderbrechen beider Reiche zugunsten einer einseitigen Individualisierung der christlichen Ethik. Die Zwei-Reiche-Lehre scheint die Entwicklung einer ethisch indifferenten Eigengesetzlichkeit vieler Lebensbereiche zu sanktionieren (14). In der Wirtschaft zum Beispiel geht es nicht mehr um allgemeinen Nutzen und Dienst am Nächsten - so noch in Luthers Lehre vom Beruf. Hier geht es um Konkurrenzkampf und Gewinn. In der Politik geht es nicht mehr um Gerechtigkeit, Billigkeit und Frieden - so in Luthers Lehre von den beiden Reichen. Hier geht es um den Ausbau und die Ausdehnung staatlicher Macht. Bismarck konnte eine solche Machtpolitik durchaus mit persönlicher Frömmigkeit verbinden. Er verstand sein politisches Amt im Sinne lutherischer Berufsauffassung als Dienst für den König in Verantwortung vor Gott (K. Kupisch, H.H. Schrey, F. Zipfel - 15).

Auch die christlich-soziale Bewegung des 19. Jahrhunderts (J.H. Wichern, Adolf Stoecker, Friedrich Naumann u.a. - 16) konnte das Abtriften ganzer gesellschaftlicher Bereiche und Gruppen in eine vom christlichen Glauben her nicht mehr zu beeinflussende Eigengesetzlichkeit nicht verhindern. Beispielhaft hierfür ist Friedrich Naumann (1860 - 1919), der sich um politische und soziale Reformen bemühte und schließlich resignierte, weil Jesus kein sozialpolitisches Programm habe (Brakelmann, K. Kupisch - 17). So lobt er statt dessen Martin Luther, der geistliche und weltliche Dinge geschieden habe:

> "Deshalb fragen wir Jesus nicht, wenn es sich um Dinge handelt, die ins Gebiet der staatlichen und volkswirtschaftlichen Konstruktion gehören ... Staatliche Dinge sind nach Luther nicht aus dem Evangelium heraus zu entscheiden, sondern können von Juden und Heiden geradesogut entschieden werden wie von Christen, da zu ihrer Regelung nichts gehört als die Vernunft, nicht die Offenbarung... Wir kehren zum alten großen Doktor deutschen Glaubens zurück, indem wir politische Dinge als außerhalb des Wirkungskreises der Heilsverkündigung betrachten. Ich stimme und werbe für die deutsche Flotte, nicht weil ich Christ bin, sondern weil ich Staatsbürger bin und weil ich darauf verzichten gelernt habe,

grundlegende Staatsfragen in der Bergpredigt entschieden zu sehen" (18).

Wir wollen hier nicht politische Meinungen zensieren. Wir wollen nur eine Tendenz deutlich machen: Die Einheit der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre zerbricht. Dort ging es um die verschiedenen Weisen der göttlichen Weltregierung, um die "komplementäre Einheit der Herrschaft Gottes in Schöpfung und Erlösung" (H.H. Schrey - 19). Hier kommt es zu einer Trennung beider Reiche, zu einem beziehungslosen Nebeneinander, zur Entfremdung zwischen christlichem Glauben und gesellschaftlicher Wirklichkeit.

20.23 Nun gab es in der älteren Sozialethik durchaus Versuche, diesem Dilemma zu begegnen (dazu Christian Walther u.a. - 2o). Man will die einseitige Individualisierung christlicher Ethik durchbrechen. Christenleben verwirkliche sich nicht in einer von den sozialen Faktoren abstrahierenden Innerlichkeit, sondern innerhalb der Gemeinschaft. Darum müsse das Christentum als "Salz der Erde" in die gesellschaftlichen Bereiche eindringen. Aber auch die Gesellschaft brauche das Christentum, um nicht zu korrumpieren. Es sei eine Hilfe, um soziale Schäden zu beheben, indem es das sittlich Böse in der sozialen Wirklichkeit aufdecke und sie mit christlichem Geist durchdringe (Alexander von Oettingen, 1827 - 19o6, - 21). Zwar dürften Kirche und Staat, Glaube und Politik nicht vermischt werden. Doch beanspruche das Christentum, sämtliche Lebensgebiete von seinen Idealen und Zielen aus zu beurteilen und rufe zu aktiver Weltgestaltung. Diese realisiere sich nicht als direkte Beeinflussung des Staates durch die Kirche, sondern auf indirekte Weise durch die den Volksgeist prägenden christlichen Persönlichkeiten (Johannes Wendland, geb. 1871, - 22).

Ernst Troeltsch (1865 - 1923) zog dann eine resignierende Bilanz aus diesen und ähnlichen Versuchen, die vom christlichen Glauben abtriftenden gesellschaftlichen Bereiche wieder zu rechristianisieren: Moderne Lebenswelt und christliche Ethik klafften auseinander. An die Stelle des "regnum dei" sei das "regnum hominis" getreten. Eine neue, rein weltliche Logik durchziehe das soziale Leben, eine christliche Ethik entspreche nicht mehr den Anforderungen der modernen Gesellschaft. Der christliche Anspruch auf Weltgestaltung sei illusionär (23).

20.24 Solche Verzichterklärungen finden sich auch in der modernen evangelischen Theologie, sehr deutlich und grundsätzlich etwa bei Rudolf

Bultmann: Damit Menschen in dieser Welt leben und handeln können, brauchen sie Staat und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik. Seine eigentliche eschatologische Existenz aber findet der Christ nicht in diesen innerweltlichen Bezügen, sondern in der Befreiung aus weltlichen Bindungen. Daß es hier keine Synthese gebe, sei gerade das Kennzeichen christlicher Existenz. So sei Jesu Verkündigung keine Ethik der Weltgestaltung, kenne der Christ keinen Protest gegen den profanen Staat oder die profane Wissenschaft, sondern gebe die Welt für das profane Handeln frei (24). Der christliche Glaube habe kein besonderes gesellschaftliches Wissen und gebe keine besonderen inhaltlichen Kriterien zur Gestaltung sozialer Strukturen. Darum habe die Theologie auch nichts spezifisch Christliches zu den Problemen der Gesellschaft zu sagen. Dies sei allein Aufgabe der profanen Vernunft (so Günter Kehrer und MartinHonecker - 25). Christliche Ethik laufe "auf fremden Füßen" und habe dies zu akzeptieren. Ihre Aufgabe sei, das moralische Selbstverständnis des modernen Menschen zur Klarheit zu führen. So wird darauf verzichtet, die christliche Tradition auf ihre Spezifika hin zu befragen (Kehrer - 26). Das Proprium christlicher Ethik liege nicht in einem spezifisch christlichen Handeln, es liege in der spezifisch christlichen Motivation, die sich dann in ein vernünftiges - aber eben nicht spezifisch christliches - Handeln umsetze (Honecker - 27).

20.30 Die Herrschaft Jesu Christi über alle Bereiche unseres Lebens

20.31 Der Verzicht auf spezifisch theologische Beiträge zu sozialen oder gesellschaftlichen Fragen scheint mir von Evangelium her nicht geboten zu sein und kann sich wohl auch nicht auf das Neue Testament berufen. Dort nimmt Jesus immer wieder und sehr pointiert Stellung. Er betritt die öffentliche Arena und sagt hier nicht nur das allgemein Übliche und Akzeptierte: Er fordert auf, Steuern zu zahlen und dadurch den römischen Staat anzuerkennen - eine damals sehr strittige Haltung (Mt 22,17-21). Er hat eine durchaus unübliche Tischgemeinschaft mit Zöllnern und klammert dabei die prekäre berufsethische Problematik nicht aus (Lk 19,1-1o). Er durchbricht die soziale Diskriminierung der Frau - eine heikle gesellschaftliche Frage. Er hilft einer Kanaanäerin und thematisiert das bri-

sante nationale Problem (Mt 15,21-28). Das doppelte Liebesgebot als zentrale Forderung Gottes wird in den Kontext der Geschichte vom barmherzigen Samariter gestellt. Es fordert auf, nationale und religiöse Schranken zu überspringen und stellt damit den gesellschaftlichen Konsens in Frage (Lk 1o,25-37):

> "Das Liebesgebot enthält mehr als eine Regel für das Handeln einzelner Christen. Es ist die 'Unruhe' in der Statik vorfindlicher Kirchen- und Gesellschaftsordnungen; es deckt alle Ungerechtigkeit und allen Machtmißbrauch in dieser Welt auf. Es hat eine gesellschaftskritische Macht und Funktion" (Wendland - 28).

So tangiert die neutestamentliche Botschaft immer wieder die damalige Rechts- und Sozialstruktur und ruft zu aktivem politischen Handeln (Schrage, Goppelt, Kreck - 29). Weil die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders und die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit im biblischen Zeugnis untrennbar verbunden sind (Jan Milic Lochman - 3o), hat christliche Theologie in ihrer Grundstruktur immer auch eine politische Dimension (Trutz Rendtorff - 31). Jesus Christus ist nach These II der Barmer Theologischen Erklärung "Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben". Dieses Leben umfaßt aber auch die sozialen und gesellschaftlichen Bereiche:

> "Wir verwerfen die falsche Lehre, als gebe es Bereiche unseres Lebens, in denen wir nicht Jesus Christus, sondern anderen Herren zu eigen wären, Bereiche, in denen wir nicht der Rechtfertigung und Heiligung durch ihn bedürften" (32).

20.32 Das Proprium christlicher Ethik und die Eigengesetzlichkeit des modernen Lebens - dies ist ein "Hauptkapitel evangelischer Ethik" (so H. Thielicke - 33). Wir werden in Abschnitt 21.4o darauf zurückkommen. Darum möchten wir uns jetzt noch nicht auf ein bestimmtes ethisches Konzept festlegen, auf eine Ethik, die sich von der Königsherrschaft Jesu Christi ableitet oder eine Ethik, die sich stärker an der Zwei-Reiche-Lehre oder der existentialen Theologie orientiert. An dieser Stelle sollen nur die Schwierigkeiten deutlich werden, die mit dem Anspruch verbunden sind, daß der Lebenskundliche Unterricht "einen konkreten theologischen Beitrag leisten" soll. Die neue Zielformel intendiert ja gerade keinen säkularen Unterricht aus christlicher Motivation - in der Hoffnung, daß diese Motivation irgendwann einmal von den Soldaten abgerufen wird: "Warum reden Sie gerade als Pfarrer über diese Probleme?" Nicht nur Motivationen, auch Inhalte der christlichen Botschaft sollen in die ethischen Entscheidungen von heute transferiert werden. Sie geht davon aus, daß es solche transferierbaren Inhalte durchaus gibt und folgt damit dem Votum des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union von 1973:

"Die Frage nach theologischen Kriterien für politisch-gesellschaftliche Urteilsbildung wird von manchen dahin beantwortet, daß man zwischen Motiv bzw. Impuls und materialer Gestaltung, die rationalen Gesichtspunkten folgt, unterscheidet... Ohne die Fragestellungen und Lösungen, auf die es heute ankommt, in concreto vorwegnehmen zu können, gibt das biblische Zeugnis doch bei aller Verschiedenheit und Zeitbedingtheit der Konkretion auch seinerseits materiale Hinweise, in deren Richtung wir unter den veränderten Bedingungen der Gegenwart und in Auseinandersetzung mit heutigen Leitbildern weiterzudenken haben" (34).

20.33 Hier wird dann auch deutlich, daß die Verlegenheiten des Lebenskundlichen Unterrichts zugleich Verlegenheiten der evangelischen Theologie sind. Wenn der christliche Glaube für die sozialen und gesellschaftlichen Lebensbereiche kein inhaltlich formulierbares ethisches Proprium hat, kann auch dieser Unterricht keines haben, so lange er diese Bereiche behandelt. Die von uns beobachtete theologische Abstinenz bei einem Teil der neueren Stundenbilder wäre damit erklärt. Dieser Unterricht läuft dann zu Recht "auf fremden Füßen". Die evangelische Militärseelsorge müßte sich nur darüber klar werden, ob sie einen solchen Unterricht will.
Ein Unterricht "auf fremden Füßen" läuft durchaus nicht immer schlecht. Es kann zu einem offenen und nützlichen Gespräch kommen, wichtige existentielle Probleme können angesprochen, vielleicht auch aufgearbeitet werden. Die Soldaten können Vertrauen zum Pfarrer gewinnen - eine gute Voraussetzung für das seelsorgerliche und beratende Einzelgespräch.
Dennoch halte ich dies allein für unzureichend. Gelingt es nicht, die ethische Relevanz theologischer Aussagen zu verdeutlichen, beschränkt sich der Unterricht statt dessen auf soziologische, psychologische und sonstige Aspekte, so könnte der Eindruck entstehen, daß die eigentliche Botschaft der Kirche für wichtige und zentrale Lebensfragen keine Bedeutung hat. Mag der Pfarrer wegen seiner Modernität und Klugheit auch Anerkennung finden, das Evangelium könnte in die Rumpelkammer der Belanglosigkeiten geraten (35).

Peter Berger würde - im Anschluß an den Amerikaner Charles Y. Glock - diesen Unterricht zu den kurzsichtigen kirchlichen Relevanzunternehmungen zählen, die das Abrutschen in die völlige Säkularität eher fördern als verhindern. Er versteht darunter Aktivitäten, die in unkritischer Anpassung an den Markt all das bieten, was gerade gefragt ist und was auch anderswo geboten wird - nur eben im kirchlichen Rahmen und durch kirchliche Pfarrer. Säkulare Gruppen würden dadurch nicht kirchlich, sie würden bei nächster Gelegenheit zur

weltlichen Konkurrenz überwechseln, wo man's noch etwas moderner und mundgerechter bekomme. Die traditionell Kirchlichen würden verunsichert, weil sie erleben, daß der traditionelle Glaube in der Kirche selbst nur noch wenig bedeutet (36).

Folgt man den Gedankengängen Peter Bergers, so läge es eher im kirchlichen Interesse, einen solchen Unterricht zugunsten theologisch zentralerer Arbeitsformen aufzugeben. Auf die Dauer gesehen wäre er auch für die Soldaten nicht mehr attraktiv. Dieses Problem aber reicht wieder weit über den Lebenskundlichen Unterricht und die Militärseelsorge hinaus:

> "Wenn die Kirche im Streit um die Selbstbestimmung des Menschen der Öffentlichkeit nur das zu sagen hat, was diese aus ihrer humanen Selbstbesinnung schon weiß, dann ist sie in der Öffentlichkeit in der Tat überflüssig. Nur das Spezifikum einer Gruppe macht diese Gruppe zum Gesprächspartner für die Öffentlichkeit (M. Josuttis - 37)."

20.40 Das Grundlegende und die Konkreta christlicher Ethik

20.41 Wir hatten bei den älteren Stundenbildern eine zumeist nur kurze und eher plakative Darstellung der sozialen Wirklichkeit beobachtet und eine sich daran anschließende eher pauschale theologische Aussage. Die neueren Autoren gehen sehr viel stärker auf die politische, ökonomische, soziologische, psychologische und sonstige Eigenproblematik der jeweiligen Themen ein (38). Je konkreter und differenzierter die Probleme gesehen werden, umso konkreter und differenzierter müßten auch die theologischen Beiträge werden. Pauschale Aussagen helfen dann kaum weiter. Ob die Theologie auch zu den modernen Lebensfragen ein eigenes Problemlösungspotential erschließt - wie die Zielformel voraussetzt - oder ob ihr Anspruch auf christliche Weltgestaltung illusionär ist - wie Ernst Troeltsch und andere meinen -, dies erweist sich wohl erst in ihrer sehr konkreten Begegnung mit den sehr konkreten Problemen. Erst dann kann sich zeigen, ob und inwieweit die Proklamation von "Gottes kräftigem Anspruch auf unser ganzes Leben" - so die Barmer Erklärung - Realitätsbezug hat. Vielleicht liegen die Schwierigkeiten dieses Unterrichts - und der christlichen Ethik - weniger in der theologischen

Grundlegung, als vielmehr in der theologischen Konkretion (E. Brunner - 39).

20.42 Die moderne evangelische Ethik betont immer wieder ihre zentrale theologische Grundlegung: Eine Ethik, die sich auf die allen Menschen gemeinsame Frage nach dem Guten beschränke, reiche nicht aus, weil sie die Wirklichkeit Gottes ausklammere. Erst in der Begegnung mit seinem Wort bekomme die ethische Frage ihre Tiefe (Kreck im Anschluß an Bonhoeffer - 4o). So ist die Offenbarung Gottes in Jesus Christus die Voraussetzung aller Anthropologie und damit aller christlichen Ethik. In ihr geht es um Nachfolge Jesu Christi (Ernst Wolf - 41). "Christlich" ist dabei **kein** Beiwort, das nur den religiösen Hintergrund beschreibt, sondern eine Bindung des an Jesus Christus gebundenen Glaubens (H.-D. Wendland - 42). Damit ist die christliche Ethik ihrem eigentlichen Wesen nach Theologie, d.h. Lehre von Gott, von Gottes Willen und Wirken (N.H. Søe - 43), ihr Gegenstand ist "nicht der Mensch, der mit dem Wort Gottes, sondern das Wort Gottes, das mit dem Menschen etwas anfangen will" (K. Barth - 44). Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen betrifft dann allerdings den ganzen Menschen in seiner religiösen und politischen Existenz (Josuttis - 45). Hier steht die Christenheit als **Exodusgemeinde** in der Nachfolge des Dienstes Christi an der Welt (Moltmann - 46). Diese Aussagenreihe ließe sich beliebig fortsetzen.

Nun braucht die christliche Ethik durchaus eine theologische Grundlegung. Das Finden des Grundlegenden aber befreit nicht von der Suche nach den Konkreta, da Nachfolge Jesu Christi in concreto geschieht. Das nicht blasse und allgemeine, sondern sehr konkrete gute Handeln Gottes in Jesus Christus müßte auch für das konkrete Handeln der Christen fruchtbar werden. Es müßte deutlich werden, daß und warum die konkreten menschlichen Beziehungen und das konkrete menschliche Handeln auch noch in der modernen gesellschaftlichen Wirklichkeit eine theologische Qualität haben (dazu Thielicke, Kreck - 47). So besagt eine theologische Grundlegung allein noch wenig über die faktische Christlichkeit einer durch sie begründeten Ethik, sie bedarf der Auslegung, der Konkretion.

20.43 Die vorgeschlagene Zielformel will diese Konkretion. Darum beschränkt sie sich nicht auf die "Klärung und Herausbildung ... (allgemeiner) Wert-, Norm- und Zielvorstellungen". Dies könnte als ein von der konkreten Alltagswirklichkeit abstrahierender Überbau

verstanden werden, als Ebene der Ideen, Theorien und Weltanschauungen. Abstrakte Leitvorstellungen - wie christliches Menschenbild, Toleranz, Menschenwürde, Geschichtsbilder u.ä. - aber eröffnen ein weites Feld von Beliebigkeit, bleiben unverbindlich und beeinflussen kaum konkretes gesellschaftliches und individuelles Verhalten:

> "Damit sind wir bei der entscheidenden moralischen Schwäche unseres Zeitalters: Sie besteht keineswegs in der Unwilligkeit und mangelnden Folgebereitschaft gegenüber moralischen Ansprüchen, sondern in der Beliebigkeit der guten Motive, in deren Abstraktion eben jede Art Handeln ihre reflektierende Rechtfertigung erfahren kann" (H. Schelsky - 48).

Um dies zu vermeiden, bemüht sich der Lebenskundliche Unterricht "um individuelle Klärung und soziale Übereinkünfte über das, was wichtig und unwichtig ist, was unter uns gelten soll und wie wir morgen leben wollen". Er zielt auf das den Alltag bestimmende Geflecht von Meinungen, Einstellungen und Verhalten, auf das nur zum Teil rational verarbeitete, durch Sozialisation erworbene Überzeugungswissen. Es geht um das, was im trivialen Alltag und an den Krisen- und Knotenpunkten des Lebens wichtig ist, was gelten soll und worauf man hinaus will (Berger, Dahm u.a. - 49). In diese konkrete Alltagswirklichkeit hinein soll sich das Unterrichtsgespräch auch mit seinen theologischen Aussagen konkretisieren.

20.44 Eine solche Konkretisierung wurde schon früher von der evangelischen Militärseelsorge angestrebt. Es sei gerade die besondere Chance des Lebenskundlichen Unterrichts, die Spannung zwischen Dogmatik und Ethik zu überwinden. Das "in Jesus Christus geschehene Heil" solle in die jeweilige Thematik hinein verkündigt werden und ethische Konsequenzen aufzeigen (v. Mutius - 5o). Die Stundenbildanalysen aber zeigen, daß dies besonders in der Anfangsphase kaum gelang. Die theologischen Aussagen blieben merkwürdig abstrakt: Sinn- und Zielfragen seien nur lösbar von der Gottesfrage her. Es kommt aber kaum zu den vom Stundenbildautor selbst geforderten "entscheidenden Impulsen in das tägliche Leben hinein" (Okt. 1956 - 51). Die Freude am Herrn sei Grundlage aller Freude in dieser Welt. Es wird aber nicht deutlich, was diese Freude mit den schlichten Alltags- und Sonntagsfreuden der Soldaten zu tun hat (Dez. 1956 - 52). Der Unterricht über "das Menschenbild" endet mit einer theologisch gefüllten Proklamation, ohne daß daraus die ethischen Konsequenzen aufgezeigt werden (Febr. 1957 - 53). Wir könnten hier eine Reihe weiterer Beispiele nennen (54).

Daß die theologische Konkretisierung oft nicht gelingt, mag auch mit der unterschiedlichen theologischen Dichte der Monatsthemen zusammenhängen. Sozialkundliches wechselt mit theologischen Kernproblemen. Es geht um das Gewissen und um den Informationswert der Zeitung, um das Gebet und um die Stellung der Frau in unserer Gesellschaft, um Kraft aus der Stille und um die allgemeine soziale Entwicklung und um vieles andere mehr (55). Viele Themen sind sehr abstrakt formuliert und animieren von daher zu einem abstrahierenden Unterricht. Das Menschenbild, Die Rechte des Menschen, Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft - solche und ähnliche Themen erschließen eine Problemfülle, die in einer einzigen Unterrichtseinheit kaum zu bewältigen ist. Für eine Konkretisierung fehlt dann die Zeit. So ergibt sich schon bei der Themenauswahl die Notwendigkeit einer pädagogisch und theologisch fruchtbaren Reduktion (dazu ausführlich Abschnitt 25.00). Aber auch dann bleibt die Frage, wie sich hinreichend konkrete theologische Aussagen für die christliche Ethik und damit für den Lebenskundlichen Unterricht gewinnen lassen.

20.50 Kasuistische Ethik oder Reduzierung auf theologische Kernaussagen

20.51 Ein naiver Biblizismus neigt dazu, biblische Konkreta - Haustafeln, Regeln für das gemeindliche und private Leben, Anweisungen für bestimmte Situationen und Ähnliches - ohne Berücksichtigung des zeitgeschichtlichen Umfelds unmittelbar in die veränderte Welt von heute zu übertragen. Aussagen christlicher Ethik aber sollen nicht nur schriftgemäß, sie sollen zugleich auch sachgemäß sein (EKD-Denkschrift - 56). Das heißt: Sie müssen in ihrer theologischen Reflexion auch die Realitäten des modernen Lebens verarbeiten, sie müssen sich hier dem Vielfältigkeitsdruck einer Wirklichkeit stellen, die sich gerade dadurch einer kasuistischen Festlegung immer wieder entzieht und diese ad absurdum führt. Darum können die in bestimmte Situationen hineingesprochenen neutestamentlichen Paränesen nicht mechanisch übertragen, sie müssen so in die jeweilige Lage transferiert werden, daß ihre eigentlichen Intentionen zum Tragen kommen. Es geht hier um eine "Bindung in Freiheit, die uns zumutet, selbst zu prüfen, was für uns heute der gute wohlgefällige Gotteswille ist" (Kreck - 57).
Hinzu kommt, daß christliches Leben als Leben in der Freiheit der

Kinder Gottes (Röm 8,21) gerade nicht in ein kasuistisches Regelsystem eingezeichnet werden darf, in das, was ein für allemal zu tun und zu lassen ist. Nachfolge Jesu Christi muß offen bleiben für den je neuen Anruf des Evangeliums, für das Überraschende und Andere der neuen Situation und die dann fällige neue Entscheidung. Evangelium will Bewegung; Kasuistik gleicht dem Versuch, "den Vogel im Fluge doch zeichnen zu wollen" (K. Barth - 58, F. Gogarten, Emil Brunner, Helmut Thielicke).

20.52 Auf der anderen Seite steht eine abstrahierende Ethik, die fast ausschließlich den Ort des Menschen "zwischen Gott und Welt", nicht aber sein Handeln in der Welt beschreibt. Sie weiß, daß diese Welt durch die Sünde "in eine grauenhafte Unordnung gestürzt" ist, nur durch den christlichen Glauben "wieder in Ordnung zu bringen ist" und betont die Verantwortung der Christen. Es kommt aber nicht mehr zu einer konkreten Beschreibung dessen, was denn nun eigentlich zu tun ist (Gogarten - 59).
Der modernen Gesellschaft mit ihren technischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und sonstigen Sachzwängen wird die Idee einer Freiheit entgegen gesetzt, die den Reichtum menschlicher Existenzmöglichkeiten erschließt. Diese Freiheit soll gegen alle entmenschlichenden Tendenzen im gesellschaftlichen und sozialen Leben behauptet werden. Wie dies aber in concreto geschehen könnte, bleibt offen und muß bei diesem Ansatz auch offen bleiben. Es sei "grundsätzlich unmöglich, hier ein Programm zu entwerfen und anzugeben, durch welche praktischen Mittel die Menschen unserer Zeit wieder zu einem rechten Verständnis der Freiheit geführt werden könnten." Diesen Weg müsse jeder für sich selber finden (Bultmann - 60). Von daher verbietet sich natürlich jede Kasuistik. Die Verkündigung Jesu wird auf die Forderung schrankenloser Liebe reduziert, die keiner weiteren Konkretion bedürfe:

> "Das Beispiel des barmherzigen Samariters zeigt, daß der Mensch wissen kann und wissen muß, was er zu tun hat, wenn er den Nächsten seiner Hilfe bedürftig sieht (Bultmann - 61, Freck, Honecker).

20.53 Doch reicht eine auf Kernaussagen reduzierte und jede Kasuistik vermeidende Ethik nicht aus. Hier wird das Konkretisierungsproblem ja nicht gelöst, es wird nur verschoben. Was der systematischen

theologischen Reflexion nicht gelingt, wird der Intuition des einzelnen überlassen, der damit überfordert ist.
Eine so ausschließliche Reduktion wird auch vom Neuen Testament nicht gefordert. Dort ist "Liebe" nicht nur Grundlegung, sie ist ein durchaus beschreibbares präzises Verhalten und wird immer wieder konkret beschrieben (von Oppen - 62). Sie ist für Paulus "höchste Norm der Ethik" und den einzelnen Geboten übergeordnet; sie macht diese aber nicht überflüssig. Diese Gebote beschreiben jeweils konkrete Gefährdungen und bewahren den Begriff der Sünde vor der Abstraktheit (H.D. Wendland - 63). Das Augustin!sche "ama et fac quod vis", wie auch andere Zentralbegriffe (Hoffnung, Glaube, Vertrauen u.ä.) - dies sind nicht Normen, die konkretes Handeln direkt steuern könnten, dies sind Metanormen, an denen sich die Kriterien konkreten Handelns messen lassen müssen. Sie sind "prüfende Instanzen" (Arthur Rich - 64). So hat die theologische Reflexion heute Ähnliches zu leisten wie die neutestamentlichen Schriftsteller: Sie hat solche Metanormen in Handlungskriterien umzusetzen. Wenn sich die Erkenntnis der Grundlagen darin bewährt, "daß von ihr aus auf die bestimmten Fragen des Lebens ein helles Licht fällt", dann und nur dann ist christliche Ethik "die Wissenschaft von dem durch das göttliche Handeln bestimmten menschlichen Handeln" (Emil Brunner - 65).

20.60 Mittlere Axiome christlicher Ethik

20.61 Weder eine Kasuistik, noch eine Beschränkung auf theologische Zentralaussagen können der christlichen Ethik zu einem theologisch verantworteten konkreten Handeln verhelfen. Hierzu bedarf sie der "Mittleren Axiome" (J.H. Oldham - 66; dazu H.H. Schrey, Kreck u.a.). Sie reflektieren die soziale Wirklichkeit, in die der Einzelne mit seinem Handeln und seinen Entscheidungen eingebettet ist und bleiben dabei auf einem mittleren Abstraktionsniveau. Das heißt: Sie abstrahieren von den individuellen Problemen und beschreiben diese als Teil einer das Individuum übergreifenden sozialen Problematik. So richten sie sich nicht auf die spezifischen Probleme des Einzelnen, sondern auf das für die jeweilige soziale Situation Typische, Repräsentative, Wesentliche, Fundamentale, das sie Bestimmende, ihre Grundstruktur. Sie abstrahieren aber nicht über diese sozialen Realitäten hinaus. Sie versuchen statt dessen, die Intentionen

der neutestamentlichen Botschaft gerade in diese Wirklichkeit hinein zu konkretisieren, ohne sie in das Prokrustesbett der Kasuistik zu zwängen.
So sind diese "mittleren Axiome" keine zeitlos gültigen Aussagen; sie sind zeitbedingte Konkretionen des Evangeliums für eine bestimmte soziale Situation. Andererseits sind sie mehr als situative Spontanaussagen. Weil sich ein sozialer Korpus in der Regel nur in längeren Zeiträumen ändert, haben sie die Qualität relativer Beständigkeit.
Schließlich sind sie keine "glatten Gebrauchsanweisungen", die dem Einzelnen die Entscheidungen abnehmen könnten. Sie klären lediglich "die Grundeinstellungen und die Grundrichtung, in der eine Lösung anzustreben ist" (EKD-Denkschrift - 67). Als "Maxime sozialer Entscheidung" (Rich - 68) wollen sie die Richtung zeigen, in die sich christlicher Glaube in einer bestimmten Gesamtsituation auswirken müßte (Oldham - 69). Sie geben dem Einzelnen Entscheidungskriterien und damit Entscheidungshilfe.

20.62 Das hier Gemeinte soll nun an zwei Beispielen verdeutlicht werden, die der politischen bzw. der Wirtschaftsethik entnommen sind:
Karl Barth will keine christliche Staatstheorie oder gar einen christlichen Staat (7o). Dies aber bedeutet für ihn keine Indifferenz im Sinne eines apolitischen Christentums. Die Christengemeinde steht zum Staat in einer kritischen und betenden Mitverantwortung. In Aufnahme der fünften Barmer These erinnert sie "an Gottes Reich, an Gottes Gebot und Gerechtigkeit und damit an die Verantwortung der Regierenden und der Regierten". Diese Aussagen bleiben noch im Bereich der theologischen Grundlegung. Doch geht Barth darüber hinaus. Zwar will er "kein System, kein Programm, wohl aber eine unter allen Umständen zu erkennende und inne zu haltende Richtung und Linie der im politischen Raum zu vollziehenden christlichen Entscheidungen" (71) und kommt dabei zu einer Reihe von Aussagen: Der Staat darf die Verkündigung des Evangeliums nicht hindern. Christen setzen sich im politischen Raum für den Vorrang der Menschen gegenüber anonymen Sachzwängen ein, sie wehren sich gegen Anarchie und Tyrannei und unterstützen den Rechtsstaat. Sie blicken vor allem nach unten und bemühen sich um die wirtschaftlich und gesellschaftlich Schwachen, um ein Höchstmaß an sozialer Gerechtigkeit, um Wahrung der persönlichen und politischen Freiheit. Sie stellen sich gegen religiöse Diskriminierungen und gegen die Dis-

kriminierung der Frau, fordern die Transparenz politischer Entscheidungen, freie öffentliche Meinungsbildung, einen Staatsaufbau von unten nach oben und ein entsprechendes Verhalten der Herrschenden, eine Überwindung von Partikularinteressen und eine bis an die Grenzen des Möglichen gehende Friedenspolitik.
Alle diese Aussagen hält er für ergänzungs- und kritikbedürftig, doch werde dies ihre Richtung nicht ändern:

> "Man überbiete also das hier Gesagte durch größere Weite, Tiefe und Genauigkeit! Man wird dabei bestimmt gewahr werden, daß man auf diesem Wege durchaus nicht etwa alles und jedes begründen und ableiten kann. Die Eindeutigkeit der biblischen Botschaft wird nämlich dafür sorgen, daß auch ihre Explikationen und Applikationen sich in einer stetigen Richtung und in einer kontinuierlichen Linie bewegen müssen" (72).

Hier geht es weder um eine kasuistische Festschreibung, noch um eine Grundsatzaussage, die das Feld zielloser Beliebigkeit eröffnet. Hier wird nicht "der Vogel im Fluge doch noch gezeichnet", es wird ihm aber eine Richtung gewiesen. Karl Barth benutzt hier nicht den Begriff der "Mittleren Axiome", aber trifft genau das damit Gemeinte.

Für uns ist Arthur Rich von besonderem Interesse, weil er für die kirchliche Industriearbeit etwas vorgelegt hat, was der Militärseelsorge bisher noch fehlt: eine gründliche sozialethische Reflexion ihres Arbeitsfeldes. Für ihn eröffnet das in Jesus Christus gekommene Gottesreich eine neue humane Existenz der Christen in Glaube, Hoffnung, Liebe. Dies wäre - in unserem Sprachgebrauch - die Metanorm. Er untersucht dann die Probleme der industriellen Arbeitswelt, Fragen der Mitbestimmung und Ähnliches. Für dieses soziale Feld entwickelt er aus diesem theologischen Ansatz mittlere Axiome als "Kriterien des Menschengerechten": Kritische Distanz gegenüber den Strukturen dieser Welt und zugleich relative Anerkennung des Gegebenen, Bejahung der Wertekonkurrenz anstelle einseitiger Verabsolutierungen, Radikalität anstelle von Extremismus, Mitmenschlichkeit als Leben für andere, Partizipation in den gesellschaftlichen Institutionen, Sachgerechtigkeit anstelle sachfremder Postulate (73, dazu Hartmut Weber). Diese Axiome bewegen sich auf einem recht hohen Abstraktionsniveau und werden noch entfaltet und konkretisiert. Aber schon so ist deutlich, daß sie nicht nur ein Thema geben, sondern auch eine Richtung zeigen. Dabei legen sie nicht das Steuer fest, sie markieren lediglich die Fahrrinne - um ein Bild von Helmut Thielicke aufzunehmen (74).

20.70 Zusammenfassung

20.71 Die vorgeschlagene Zielformel erwartet vom Lebenskundlichen Unterricht "einen konkreten theologischen Beitrag" und setzt dabei voraus, daß die Theologie zu den dort verhandelten Problemen ein ihr eigenes Problemlösungspotential erschließt. Dem steht die Erfahrung der Eigengesetzlichkeit vieler Lebensbereiche entgegen und die damit verbundene Schwierigkeit, die komplexe moderne Wirklichkeit theologisch zu durchdringen. Hat die christliche Ethik noch ein theologisches Proprium für die moderne Gesellschaft? Darf sie ein solches Proprium überhaupt wollen? Wenn aber Jesus Christus "Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben" ist, dann darf dieser theologische Anspruch nicht von vornherein die sozialen und gesellschaftlichen Bereiche ausklammern.
Es genügt nicht, einen solchen Anspruch grundsätzlich und pauschal zu behaupten. Nachfolge Jesu Christi geschieht in concreto. Ob und inwieweit Theologie einen Realitätsbezug und eine problemlösende Kraft hat, dies muß sich in den sehr konkreten Begegnungen mit den sehr konkreten Problemen erweisen. Der Lebenskundliche Unterricht will diese Konkretion und bedient sich dazu der "Mittleren Axiome".

20.72 Dies können Mittlere Axiome im Rahmen der ethischen Entscheidungsfindung leisten:

- Sie versperren den Rückzug auf ethisch nicht faßbare theologische Globalaussagen und machen diese für die soziale Wirklichkeit fruchtbar:

  > "Theologie legt sich auf dem Weg über mittlere Axiome als Vermittlungsinstanz in die soziale Problematik einer geschichtlichen Situation hinein aus" (Hans Schulze - 75).

- Weil sie Norm-, Wert- und Zielvorstellungen enthalten, befähigen sie dazu, die soziale Wirklichkeit zu reflektieren, ohne sich an das Faktische zu verlieren.
- Indem sie die konkreten Probleme und Entscheidungen ein Stück weit abstrahieren, stellen sie diese in einen größen Zusammenhang. Sie nehmen den Einzelnen aus der überfordernden Vereinsamung des "ama et fac quod vis" heraus und ermöglichen eine gemeinsame Reflexion der Betroffenen, ohne die individuelle Entscheidung vorwegzunehmen oder zu erzwingen.
- Sie sind Kriterien, nicht Beschreibungen konkreten Handelns und bedürfen ihrerseits wieder der Konkretisierung. Darum sind sie noch keine Unterrichtsziele. Die Frage, ob und wie sie in die jeweiligen

individuellen und speziellen Situationen transferierbar sind, darf nicht ausgeklammert werden, wenn der Lebenskundliche Unterricht einen "konkreten theologischen Beitrag" leisten will.

- Sie könnten ein Korrektiv zu den bisher intuitiv gefundenen Stundenzielen bilden, diese vor Zufälligkeit und Beliebigkeit bewahren und dadurch zu einer didaktisch und theologisch verantworteten Lernzielfindung verhelfen.

20.73 "Mittlere Axiome" erfassen weder die ganze Lebenswirklichkeit noch die ganze christliche Wahrheit. Sie sind verbesserungsfähig und überholbar. Auch in ihnen läßt sich das christliche Proprium nicht auf Dauer konservieren. Als wagende und immer nur vorläufige Interpretationen bedürfen sie der kritischen Infragestellung sowohl durch das Evangelium als auch durch die sich verändernde soziale Wirklichkeit. Dies ist eine Forderung wissenschaftlicher Redlichkeit, weil Wirklichkeitserkenntnis immer nur aspekthaft und vorläufig ist (H. Schulze - 76).
Dies ergibt sich auch aus dem Grundcharakter des christlichen Glaubens: Das Evangelium ist kein geschlossenes ethisches System, das sich durch fortschreitende Systematisierung voll erschließen ließe. Es berichtet von Menschen, die dem Anspruch und Zuspruch Gottes begegnen und stellt immer wieder Menschen unter diesen Anspruch und Zuspruch. Darum darf sich christliche Ethik nicht auf ihre eigene Systematik festlegen. In Reflexion der biblischen Aussagen muß sie für das Unvorhersehbare einer solchen Begegnung offen bleiben. Unwichtiges könnte ihr wichtig werden, sie könnte gefordert sein, Risiken auf sich zu nehmen und Grenzen zu überschreiten. Darum ist die abstrakte Frage nach dem christlichen Proprium eine eher sterile Frage. Das konkrete Proprium der Nachfolge Jesu Christi jeweils zu entdecken, das ist die theologisch interessante Aufgabe - auch im Lebenskundlichen Unterricht.

Es wären nun solche Mittleren Axiome für den Unterricht zu formulieren. Erst dann kann deutlich werden, ob und in welcher Weise der geforderte "konkrete theologische Beitrag" geleistet wird. Zunächst aber soll das Konzept der "Kritischen Solidarität" vorgestellt und dabei das theologische Gespräch fortgesetzt werden.

21.00 "Kritische Solidarität" als Selbstverständnis der Militärseelsorge und Feldbeschreibung für den Lebenskundlichen Unterricht

21.01 Die in Abschnitt 19.2o vorgelegte Zielformel übernimmt ausdrücklich das in den 6oer Jahren vertretene Konzept der "Kritischen Solidarität": Weil die Kirche für diese Welt mitverantwortlich sei, dürfe sich die Militärseelsorge nicht nur auf Individualseelsorge beschränken, sie habe auch den kritischen Auftrag, gesellschaftliche Krisenherde zu entdecken, kollektive Verirrungen zu diagnostizieren und unbequeme Fragen zu stellen (- so Georg Picht). Diese Kritik aber müsse eingebettet sein in den Zuspruch des Evangeliums und setze mitmenschliche Nähe und Solidarität voraus (- so Albrecht von Mutius).
"Kritische Solidarität" beschreibt hier zugleich das Selbstverständnis der Militärseelsorge und das Themenfeld des Lebenskundlichen Unterrichts (1).

21.10 "Kritische Solidarität" als Selbstverständnis der Militärseelsorge

21.11 Kritische Solidarität beschreibt eine Spannung, in der nicht nur der Militärpfarrer steht: Wer mit Gruppen arbeiten will, kann dies nicht aus der bindungslosen Distanz heraus. Er darf nicht nur kritisieren und belehren, er muß sich auch ein Stück weit solidarisieren. Er geriete sonst in eine unfruchtbare Außenseiterposition und würde nicht mehr gehört. Wer vom Evangelium her Kritisches sagen will, muß darum auch immer wieder den befreienden, akzeptierenden und dienenden Charakter dieses Evangeliums deutlich machen. Und er muß deutlich machen, daß er auch selbst Kritik vertragen kann, daß er nicht nur den Splitter im Auge des anderen sieht (Matth 7,3). Eine gegenüber der Bundeswehr kritische Militärseelsorge muß zugleich eine selbstkritische Militärseelsorge sein (Huber - 2). Andererseits darf es nicht zu einer unkritischen Solidarisierung kommen. Der Pfarrer muß bei aller Solidarität ein Stück Distanz bewahren. So lange er mit seiner Arbeit etwas erreichen will, braucht er auch die Freiheit zur Kritik.

Diese Studie zeigte in ihrer problemgeschichtlichen Übersicht und in ihren Stundenbildanalysen, wie die Militärseelsorge mit dieser Spannung umgegangen ist (3). Es gab das Beispiel einer eher unkritischen Solidarisierung (4); hier zeigten besonders auch einige

ältere Stundenbilder Schwachstellen (5). Es gab das Pathos einer starken Kritik, und es zeigten sich die Schwierigkeiten eines kritischen Engagements (6). Aufs Ganze gesehen aber dominierte das Bemühen, Kritische Solidarität durchzuhalten.

21.12 Der Begriff "Kritische Solidarität" erhielt nur in der evangelischen Militärseelsorge eine so zentrale Bedeutung (7). Die damit gemeinte Sache aber ist Gegenstand einer breiteren theologischen Reflexion. Diese Reflexion wollen wir nun aufnehmen und den Begriff der Kritischen Solidarität dadurch theologisch füllen.

Heinz-Dietrich Wendland hat die Diskussion auch innerhalb der Militärseelsorge beeinflußt (8). Für ihn liegen die Wurzeln Kritischer Solidarität in der Christologie, d.h. in der Solidarität Jesu Christi mit den Sündern und Gottlosen. Sein Leben, Sterben und Auferstehen ist Grund und Urbild für das solidarische Handeln der Christen. Diese Solidarität macht Christen zu Weggenossen und Partnern aller Menschen. Sie sind mit den Lasten, Nöten und Sünden der modernen Gesellschaft solidarisch und für diese Gesellschaft mitverantwortlich. Andererseits ist auch die Distanz zur Welt eine Voraussetzung christlichen Handelns. Christliche Solidarität ist zugleich sozialkritische Solidarität. Doch müsse alle Kritik eine Form kritischer Liebe bleiben, sie wende sich nicht vom Menschen ab, sie wende sich ihm zu. Sie läßt sich auf gemeinsames Leben - auch in den gesellschaftlichen Institutionen - ein und vermag dadurch Liebe und Sachkenntnis zu verbinden. So nimmt Kritische Solidarität den Menschen in seinen sozialen Bezügen ernst und ist gerade dadurch eine Form der Nachfolge Jesu Christi (9).

Arthur Rich befaßt sich mit den Problemen der industriellen Arbeitswelt, ein Feld, das mit den internen Problemen einer Armee in vieler Hinsicht vergleichbar ist. Kritische Distanz sei ein aus dem christlichen Glauben abgeleitetes Kriterium für menschengerechtes Verhalten. Diese Distanz nehme das kommende Gottesreich ernst und gründe im Wissen um die Relativität und Vorläufigkeit dieser vergehenden Welt und ihrer Strukturen. Andererseits ermögliche dieses kritische Weltverhältnis ein realistisches und auf praktikable Veränderung zielendes Handeln im Rahmen der noch notwendigen Institutionen. Prinzipieller Nonkonformismus sei ebensowenig Aufgabe christlicher Humanität wie prinzipieller Konformismus (10).

Auch Günter Brakelmann reflektiert die Frage der modernen Industriegesellschaft und kommt zu ähnlichen Folgerungen. Auch er betont die Wichtigkeit vorfindlicher Ordnungen für das menschliche Zusammenleben. Weil aber Christen "das andere Morgen wollen", sei das Akzeptieren des Vorgegebenen nur die Voraussetzung für seine Weiterentwicklung und Überwindung. Darum impliziere der christliche Glaube einen kritischen Realismus in kritischer Distanz, kritischer Reflexion und kritischem Handeln (11).

Eberhard Müller arbeitet die Erfahrungen der evangelischen Akademien auf, die sich ebenso wie die Militärseelsorge an bestimmte gesellschaftliche Gruppen wenden. Gerade die Solidarität mit den Schwierigkeiten und Sorgen dieser Gruppen sei eine Voraussetzung jeder gesellschaftsbezogenen kirchlichen Arbeit. Nur eine aus faktischer Solidarität kommende Kritik habe innere Vollmacht. Jede lieblose Kritik zerstöre diese Voraussetzungen, mache aus Angesprochenen Angeklagte, löse unfruchtbare Selbstverteidigungsmechanismen aus und blockiere Selbstbesinnung. Kirche als Botin der Liebe Gottes müsse den Empfänger dieser Liebe ernstnehmen. "Fleischwerdung des Wortes Gottes" heiße darum, in die sozialen Gruppierungen hineingehen, innerhalb dieser Strukturen wirksam werden, gemeinsam mit den Betroffenen an Denkprozessen arbeiten. Wer Ideen verbreite, Impulse gebe, Kritik übe und Vorwürfe mache, ohne sich um die faktischen Gegebenheiten und Realisierungschancen zu kümmern, gleiche den Pharisäern, von denen Jesus in Lukas 11,46 sagt: "Ihr beladet die Menschen mit unerträglichen Lasten, ihr selbst aber rührt keinen Finger (12).

Manfred Josuttis betont dagegen stärker den kritischen Aspekt. Er sieht im Kreuz Jesu Christi den Ort, an dem Gottes Solidarität mit den Menschen sichtbar wird, an dem aber auch menschliche Normen und Werte durchkreuzt und menschliche Erwartungen enttäuscht werden. Darum habe das Evangelium nicht nur eine legitimierende und integrierende Funktion, es sei nicht Basis und Begründung für einen Normen-und Wertekanon, sondern dessen Kritik. Es wolle Menschen und Gesellschaft nicht bedienen, es wolle sie verändern und habe auch das zu sagen, was man nicht hören wolle (13 - ähnlich Ernst Wolf).

Vielleicht hat Jürgen Moltmann bereits den Boden der Kritischen Solidarität zugunsten einer unkommunikativen Distanzierung verlassen, wenn er schreibt:

"Immer steht das theologische 'Selbstverständnis' des christlichen Glaubens in Relation zum sozial 'Selbstverständlichen'. Nur wo dieser Zusammennang kritisch ins Bewußtsein gehoben wird, kann diese Symbiose gelöst werden und das Eigene des christlichen Glaubens im Konflikt mit den gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten zum Ausdruck kommen."

Die Sendung der Kirche erfolge nicht im Rahmen der ihr von der Gesellschaft zugewiesenen Rollen. Sollte Gott von den Christen etwas anderes erwarten, als was die moderne Industriegesellschaft erwartet - und für Moltmann tut er das zweifellos - dann müsse sie den Exodus wagen und ihre gesellschaftliche Rolle als neue babylonische Gefangenschaft begreifen.

Auszug der Kirche aus der babylonischen Gefangenschaft - in diesem Bild liegt eine radikale Trennung, hier müssen alle Brücken abgebrochen werden. Dann käme es gerade nicht mehr zu der auch von Jürgen Moltmann gewünschten "konfliktgeladenen, aber fruchtbaren Partnerschaft". Es könnte eintreten, was er selbst als Negativum beschreibt: Die Kirche kann viel Richtiges sagen, aber sie verliert ihr Forum (14).

Dies möchte Karl-Wilhelm Dahm mit seiner "funktionalen Theorie des kirchlichen Handelns" vermeiden. Er solidarisiert sich mit dem, was die Gesellschaft heute von der Kirche erwartet: Darstellung und Vermittlung von grundlegenden Deutungs- und Wertsystemen und helfende Begleitung in Krisensituationen und an Knotenpunkten des Lebens. Diese Solidarisierung dürfe aber nicht zu einer resignierenden Anpassung führen; es gehe um Reform und Veränderung, um die kritische Kraft des Evangeliums:

"Wir plädieren für eine **reflektierte** Bejahung und eine kritische Wahrnehmung der Aufgaben in den genannten Funktionsbereichen" (1

21.13 Wir beschränken uns hier auf wenige und auf zeitgenössische Autoren: Heinz-Dietrich Wendland, weil er für die Militärseelsorge selbst eine gewisse Bedeutung hat; Arthur Rich, Günter Brakelmann und Eberhard Müller, weil sie bestimmte gesellschaftsbezogene und dadurch der Militärseelsorge verwandte Problemfelder reflektieren; Manfred Josuttis und Jürgen Moltmann, weil sie den kritischen Aspekt stärker betonen; Karl-Wilhelm Dahm, weil er gesellschaftsbezogenes Handeln und kritische Aspekte im Rahmen seiner funktionalen Theorie zu verbinden sucht. Dies reicht nicht für eine "Theologie der kritischen Solidarität". Es könnte aber einige Grundlinien aufzeigen:

Die Solidarität der Christen ist Nachfolge Jesu Christi, der bis in sein Sterben hinein mit den Menschen solidarisch bleibt. Sie trägt nicht die Maske billiger Anteilnahme, sie nimmt den anderen ernst in seinen Sorgen, Nöten, Wünschen und Hoffnungen, in seinen Leistungen und in seinem Versagen. Sie wirkt gerade innerhalb der vorfindlichen sozialen Bezüge und meint ein Mitleben, ein gemeinsames Fragen und Suchen. Sie ist bereit, aus der Distanz herauszutreten, selbst Verantwortung zu übernehmen und erschöpft sich nicht in grundsätzlichen Rigorismen.
Diese Solidarität ist kein einseitig unkritisches Akzeptieren, sie ist eine Kritische Solidarität. Sie befreit zur Kritik am Bestehenden, wie auch das Evangelium den Menschen akzeptiert und ihn zugleich kritisch begleitet. Dabei stehen alle Ordnungen und Strukturen dieser Welt unter dem eschatologischen Vorbehalt. Sie sind vorläufig und veränderbar und eröffnen gerade dadurch ein weites Feld, auf dem sich Nachfolge Jesu Christi realisieren und bewähren, auf dem sie aber auch scheitern kann.

Diese Kritische Solidarität meint nun nicht etwas Kritik und viel Solidarität oder umgekehrt. Sie meint nicht ein Mehr oder Weniger nach dieser oder jener Seite. Sie meint die ganze Solidarität und die ganze Freiheit - wie auch Jesus Christus nicht etwas kritisch und etwas solidarisch ist, er ist beides zugleich und ganz. Gerade weil er solidarisch ist bis ins Sterben hinein, hat er die Vollmacht zur Kritik.
An ihm läßt sich das Gemeinte verdeutlichen und vertiefen: Indem sich der Pfarrer mit den Soldaten solidarisiert, indem er sie akzeptiert, wächst die Bereitschaft, seine Kritik anzunehmen, ohne in unfruchtbare Verteidigungs- und Selbstbestätigungsmechanismen zu verfallen. Indem der Pfarrer auf Anbiederung und vorschnelle Solidarisierung verzichtet und kritische Distanz hält, wird er ernstgenommen. Kritische Solidarität ist kein Kompromiß, sie ist eine Spannung; sie ist kein Konzept, das man besitzt; sie ist eine Aufgabe, die immer wieder anzugehen ist und immer wieder gelingen oder mißlingen kann.

21.20 Kritische Solidarität als Feldbeschreibung für den Lebenskundlichen Unterricht

21.21 Kritische Solidarität beschrieb in der evangelischen Militärseelsorge nicht nur ein Selbstverständnis, sie beschrieb auch das Arbeitsfeld des Lebenskundlichen Unterrichts: Die Spannung zwischen Kritik und Solidarität soll sich in dem unauflösbaren Ineinander privater, bundeswehrspecifischer und gesellschaftlicher Probleme konkretisieren (16). Die Stundenbildanalysen zeigten die Schwierigkeiten, die sich aus diesem Ansatz ergeben. Es gelingt nicht immer, alle drei Lebensbereiche in einer Unterrichtseinheit zu verklammern. Es kommt zu einer unterrichtlich nur schwer hantierbaren Stoff- und Problemfülle und zu einer unüberschaubaren Themenvielfalt. Es gibt Engführungen, die der weit gespannten Thematik nicht angemessen sind (17). Es wurde gefragt, ob ein so breit angelegter Unterricht die realen unterrichtlichen und personellen Möglichkeiten überfordert (18). Wir werden auf diese unterrichtlichen Probleme in Abschnitt 25.oo zurückkommen.

Trotz dieser Schwierigkeiten unterrichtet die Militärseelsorge von Anfang an eher individuellen, auch bundeswehrspezifische und gesellschaftliche Themen. Sie versteht diesen Unterricht als "Erwachsenenbildung in den Bereichen der Berufswelt, der gesellschaftlichen Bezüge und des privaten Lebensbereichs" (Konrat Weymann - 19) und sieht gerade in dieser Verbindung ihren besonderen Auftrag. Gegenüber allen Tendenzen, ihn auf das private Problemfeld zu begrenzen, betont Albrecht von Mutius die Einbettung der individuellen Entscheidung in den sozialen Korpus; der einzelne sei in seinem Denken und Handeln, in seiner Freiheit und Unfreiheit abhängig von seiner Umwelt. Dies hat für ihn eine theologische Qualität:

> "Zwar ist unaufgebbar, daß die Botschaft vom Heil in Jesus Christus sich an den einzelnen mit seinen Nöten, Lasten und Sünden richtet ... Aber wer dem einzelnen helfen will, muß ihn in seiner Umwelt, in seiner Gruppe aufsuchen, die ihn in seiner Mentalität, seinen Entscheidungen und Handlungen prägt und gefährdet. Der Glaube will im Alltag bewährt werden und deshalb treten die Fragen des Glaubens gerade an der Stelle auf, wo die sittlichen Entscheidungen gefordert werden, im sozialen Bereich" (2o).
>
> "Deutlicher als sonst ist heute sichtbar, daß die Verkündigung, wenn sie recht geschieht, immer auch Stellungnahme zu den geistigen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Fragen der Gegenwart ist" (21).

Die neue Zielformel übernimmt dieses Konzept, wenn sie vom Lebenskundlichen Unterricht einen konkreten theologischen Beitrag fordert "zur Klärung und Herausbildung privater, bundeswehrspezifischer und gesamtgesellschaftlicher Wert-, Norm- und Zielvorstellungen", zu dem "was unter uns wichtig und unwichtig ist, was

unter uns gelten soll und wie wir morgen leben wollen".

21.30 Die Relevanz der christlichen Ethik für den gesellschaftlichen und politischen Bereich

21.31 Der Funktionsverlust des christlichen Glaubens bei der Herausbildung der modernen industriellen Gesellschaft, bzw. sein Funktionswandel in Richtung auf Privatisierung und Individualisierung ist von vielen Autoren beschrieben worden (Wössner, Schatz, P.L. Berger, Gogarten u.a. - 22). Die Theologie habe sich - so Jürgen Moltmann - dieser Entwicklung angeglichen. Sie verstehe sich als Hüterin von Personalität und Intimität in den vielfältigen gesellschaftlichen Zwängen. In ihren überschaubaren Kleingruppen solle die Kirche Geborgenheit und menschliche Nähe vermitteln, Inseln spontaner Mitmenschlichkeit bilden in einer zweckrationalen Umwelt. Sie sei eine "Arche Noah" im rauhen Meer der Verhältnisse, an denen man doch nichts ändern könne. In diesen von der Gesellschaft ausgesparten Freiräumen könne sie sich bewegen, immer aber um den Preis der gesellschaftlichen und politischen Stillegung. Damit aber habe sie ihren Charakter als cultus publicus verloren und sei zu dem geworden, was sie eigentlich nicht sein dürfe, ein cultus privatus (23).
Dieses von Jürgen Moltmann 1965 kritisierte theologische Selbstverständnis ist für die Kirche heute wohl nicht mehr typisch; zumindest für die evangelische Militärseelsorge galt dies schon damals nicht mehr. Es begegnet ihr aber immer wieder in dem gesellschaftlichen Rollenklischee, daß die Kirche sich um den einzelnen kümmern solle, aber keine Politik zu treiben habe. "Die Kritik über 'die Kirche, die sich in fremde Angelegenheiten mischt', ist groß", sagt Albrecht von Mutius noch 197o (24).
Christlicher Glaube aber realisiert sich nicht nur als "totale Reflexion des Menschen auf sich selbst" (so F. Gogarten - 25) oder in "radikaler Einsamkeit" (so R. Bultmann - 26). Ob und wie der Mensch "er selber" sein könne und seine Identität bewahren - auch das ist wichtig. Christen aber haben nicht nur für sich selbst zu leben, sondern in der "Nachfolge des Dienstes Christi an der Welt". Darum dürfen sie die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht ihrer Verfallenheit überlassen. Sie haben sich hier zu engagieren (Moltmann - 27). So gewiß "Christus Kosmokrator und nicht nur Herr meiner Innerlichkeit ist" (H. Thielicke

- 28), darf es kein apolitisches Christentum geben, stehen die Christen zu Staat und Gesellschaft in kritischer und betender Mitverantwortung (K. Barth - 29).

Weil die Kirche Christi "Kirche für die Welt" ist, und weil Person und Institution untrennbar sind, darum engagiert sie sich in Gesellschaft und Staat, wenn auch christliche Existenz in diesem Engegement nicht aufgehen darf (Wendland - 3o). Sie soll die kritische Kraft des Evangeliums in die sich neu herausbildenden gesellschaftlichen Wert-, Norm- und Zielvorstellungen eintragen (K.-W. Dahm - 31). Denn die Kirche als das wandernde Gottesvolk soll nicht nur eine Beunruhigung der Gesellschaft sein, sondern auch eine "richtungskonstante Weisung" für die Gestaltung der Lebensverhältnisse (Ernst Wolf - 32).
Das hier Gemeinte läßt sich nicht mehr unter die Vorstellung eines kirchlichen Wächteramts subsummieren. Das Wächteramt will auf Gefahren hinweisen, Schlimmeres verhindern; zeigen, daß "die Sünde der Leute Verderben ist" (Spr 14,34 - H. Thielicke - 32a). Es ist ein Amt negativer Abgrenzung. Das gesellschaftliche Engagement der Christen aber richtet sich primär nicht gegen etwas. Hier geht es weniger um Abgrenzung und Aufzeigen dessen, was alles nicht sein darf. Hier sollen Christen und Nichtchristen gemeinsam nach besseren Wegen suchen. Und die Christen sollen dabei einen konkreten theologischen Beitrag leisten zu dem, was für alle wichtig, gültig und zukunftsträchtig ist.

So besteht heute zwar kein allgemeiner gesellschaftlicher, wohl aber ein breiter theologischer Konsens darüber, daß es "christliche Existenz ohne politische Relevanz nicht gibt" (EKD-Denkschrift - 33). In diesen Konsens ordnet sich der Lebenskundliche Unterricht ein. Er zeigt sich auch in neueren kirchlichen Voten:

> "Durch die Entwicklung der Weltsituation in den letzten 25 Jahren, durch die Rationalisierung aller Lebensgebiete, durch die Emanzipation und die Probleme der Dritten Welt, durch den weltweiten Zirkel von Produktion und Konsum, ist ein intensives Eingehen auf gesellschaftspolitische Fragen für die Kirche und Theologie vordringlich geworden. Sie müssen sich dieser Herausforderung stellen" (Leitsätze des Ökumenischen Ausschusses der VELKD von 1972 - 34).

> "Die Überzeugung von der Notwendigkeit politischer Verantwortung der Christen und der Kirchen ist heute Allgemeingut des kirchlichen und theologischen Bewußtseins" (Votum des Theologischen Ausschusses der Evang. Kirche der Union von 1973 - 35).

Damit wird die These von der Eigengesetzlichkeit der modernen Gesellschaft abgelehnt. An dieser Stelle nehmen wir das nach Abschnitt 2o.32 unterbrochene Gespräch wieder auf.

21.40 Luthers Lehre von den beiden Reichen und die Königsherrschaft Christi über alle Bereiche unseres Lebens

Luthers Zwei-Reiche-Lehre diente dazu, die These von der Eigengesetzlichkeit vieler moderner Lebensbereiche theologisch zu rechtfertigen. Dagegen steht der Anspruch der "Königsherrschaft Jesu Christi über alle Bereiche unseres Lebens" (36). Unsere Studie kann nun nicht die breit geführte Diskussion zwischen diesen beiden theologischen Grundpositionen nachzeichnen. Sie möchte lediglich einige wichtige und unaufgebbare Elemente aus beiden Entwürfen für unsere ethische Reflexion fruchtbar machen.

21.41 Wenn - nach Luther - Christen zugleich "Christpersonen" und "Weltpersonen" sind, so liegt darin zunächst etwas Befreiendes. Sie können und dürfen als "Weltpersonen" in den gegebenen Ordnungen leben, in Ehe und Familie, in den verschiedenen Berufen und im Staat; und dieses "weltliche" Leben hat gegenüber dem klösterlichen Leben keine geringere religiöse Qualität. Damit aber wird den christlichen Glauben auch jede Weltflucht, der Rückzug in die fromme Innerlichkeit verwehrt. Er soll sich gerade in den vielfältigen sozialen Bezügen des "weltlichen Regiments" bewähren.

Dieses "weltliche Regiment" und das "Reich Christi" werden zwar durchgehend unterschieden. Ebenso durchgehend aber wird daran festgehalten, daß beide Reiche unter der Herrschaft Gottes stehen und in beiden Reichen das Gebot der Nächstenliebe gilt. Daß sich diese Liebe in beiden Reichen auf verschiedene Weise realisieren muß, daß sich die Regeln der Bergpredigt nicht direkt in obrigkeitliches Handeln umsetzen lassen, daß sie aber dennoch ihre Verbindlichkeit und Dignität behalten, das ist bei Luther Gegenstand einer breiten theologischen Reflexion in Predigt und Schrifttum. Ob und wie der Christ in Verantwortung vor Gott Vater, Mutter, Fürst, Untertan, Soldat oder Kaufmann sein könne; wie man Recht, Rechtschaffenheit, Ordnung und Frieden in dieser Welt erhalten oder wieder herstellen könne, dazu hat er immer wieder Stellung genommen (G. Forck, U. Duchrow, E. Mülhaupt - 37). So geht es ihm gerade nicht darum, die sozialen und politischen Bereiche in eine ethisch indifferente Eigengesetzlichkeit zu entlassen, denn coram deo kann es eine solche Eigengesetzlichkeit nicht geben (H. Thielicke - 38).
Das von Luther Gewollte ließe sich durchaus auch in einer anderen theologischen Begrifflichkeit formulieren: Er will die "Königs-

herrschaft Jesu Christi über alle Bereiche unseres Lebens" proklamieren und ihre ethischen Konsequenzen aufzeigen. Der Zugang zur gesellschaftlichen und politischen Mitverantwortung der Christen ist von beiden theologischen Positionen aus nicht nur möglich, sondern auch gefordert (dazu Forck, Mülhaupt, Schrey - 39).

21.42 Das soziale und politische Engagement Luthers realisiert sich in einer patriarchalischen Gesellschaftsordnung. Diese Ordnung selbst wird von ihm nicht in Frage gestellt, sie gilt als eine von Gott gegebene gute Ordnung. Der Einzelne soll sich hier einordnen und seinen Platz ausfüllen. So kann Luther einzelne Mißstände und Personen sehr hart kritisieren und behauptet dieses Recht gerade für die Predigt. Man dürfe der Obrigkeit nicht gehorchen, wenn sie "wider das Evangelium etwas zu glauben oder zu tun gebiete". Christen dürfen hier nicht schweigen. Sie sollen bitten, appellieren, beten und - wenn es sein muß - leiden. Andere Formen gesellschaftlicher Mitverantwortung kennt Luther wohl nicht. Daß jede Ordnung selbst fragwürdig und kritikwürdig ist, daß sie pervertieren und dämonisieren kann, das hat Luther in dieser Intensität noch nicht gesehen (P. Althaus, G. Forck, E. Mülhaupt u.a. - 4o).

Inzwischen ist auch diese Ordnung zerbrochen oder nur noch in Restbeständen vorhanden. Auch sie hat sich nur als eine zeitbedingte gesellschaftliche Konstruktion erwiesen (Berger / Luckmann - 41). So gilt es heute, die einer veränderten Gesellschaft angemessenen Formen christlicher Mitverantwortung zu suchen und zu praktizieren. Dabei ist uns einerseits die Identifizierung einer bestimmten gesellschaftlichen Ordnung als Setzung Gottes verwehrt. Andererseits aber gilt: Wenn es coram deo keine Bereiche ethisch indifferenter Eigengesetzlichkeit gibt, dann kann auch das Geflecht der sozialen und gesellschaftlichen Ordnungen und Institutionen keine solche Eigengesetzlichkeit beanspruchen. Weil Christen nicht das vergangene Gestern, sondern das bessere Morgen wollen (Brakelmann - 42), sind sie auch ihnen gegenüber zu kritischer Solidarität gerufen: zu Einordnung, Zustimmung, Solidarisierung und zum Leiden, aber auch zu Distanz, Kritik, Widerspruch, zu aktiver Mitgestaltung und Veränderung.

21.43 Die ethischen Maßstäbe für das Leben in den weltlichen Bezügen findet Luther im natürlichen Recht, das allen Menschen - Christen

und Nichtchristen - von Gott ins Herz geschrieben ist. Dieses Wissen mag verschüttet oder entstellt sein, es ist aber mit Hilfe der Vernunft zu erheben. Wer ein "Amt" hat, braucht das, was er für andere tun soll, darum nicht bei Christus **zu erfragen:**

> "Bist du nun ein Fürst, Richter, Herr, Frau etc. und hast Leute unter dir und willst wissen, was du zu tun hast, so darfst du nicht Christus fragen, sondern frage den Kaiser oder dein Landrecht darum. Das wird dir wohl sagen, wie du dich gegen deine Untertanen verhalten und sie schützen sollst" (43).

Doch ist dieses Recht kein fremdes Recht, hinter ihm steht das Gebot Gottes, des Schöpfers und Erhalters. Dieses allen Menschen gemeinsame und einsichtige Recht will die gewissenschärfende Predigt freilegen, daran will sie erinnern und von daher will sie **appellieren.**

Die moderne theologische Diskussion relativiert den klassischen Naturrechtsbegriff, verweist aber darauf, daß ein allgemein einsichtiges und verbindliches Recht nötig ist. Sie diskutiert die Schwierigkeiten, ein solches Recht in einer pluralistischen Gesellschaft zu begründen und auszuformulieren und fragt nach seinem Verhältnis zur Christusoffenbarung (E. Brunner, Erik Wolf, H. Thielicke, Karl Barth, Ernst Wolf, H.D. Wendland, Joh. Heckel u.a. - 44). Wir können im Rahmen dieser Studie nur einige Aspekte dieser Diskussion **aufnehmen:**

Zwischen uns und Luther liegen die großen sozialen Umbrüche der Neuzeit und der damit verbundene Prozeß der Säkularisierung und Herausbildung pluralistischer Wert-, Norm- und Zielvorstellungen. Damit eine pluralistische Gesellschaft überhaupt gemeinsam handeln kann, braucht aber auch sie einen Fundus ethischer Gemeinsamkeit, der sich immer wieder neu regenerieren und in konkrete Entscheidungen hinein aktualisieren und konkretisieren muß. Eine Kirche, die sich für diese Gesellschaft mitverantwortlich weiß, wird die hierzu nötigen Abklärungsprozesse fördern. Sie könnte und müßte Initiativen entwickeln und Vermittlerfunktionen übernehmen. Sie hat dies in den letzten Jahren auch immer wieder getan - in den Evangelischen Akademien, durch Denkschriften, durch den Lebenskundlichen Unterricht und durch vieles andere mehr. Dabei wird sie zugleich gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Nivellierungszwängen und ideologischen Totalisierungstendenzen widerstehen und zum Anwalt der individuellen und politischen Freiheit werden müssen. Wir werden diesen Aspekt in Abschnitt 22.oo noch entfalten.

21.44 Wenn Martin Luther hierbei an die allgemeine menschliche Vernunft appelliert, so fragt sich, ob dies theologisch ausreicht. Damit stellt sich wieder die Frage nach dem Proprium christlicher Ethik, die Frage nach dem, was sie von ihrer eigenen Tradition her in den Prozeß individueller und gesellschaftlicher Wert-, Norm- und Zielfindung einzutragen hat.
So gewiß nach dem biblischen Zeugnis Jesus Christus der Herr ist über alle Bereiche unseres Lebens, so gewiß bedeutet dies auch eine Indienststellung der Vernunft. Gerade die ethischen Entscheidungen im gesellschaftlichen Bereich mit ihren oft weitreichenden Folgen bedürfen der rational durchgeklärten Argumente. Sie gehen aber darin nicht auf. Was wichtig und unwichtig ist, was gelten soll und welche Ziele anzustreben sind - dies alles ist nur bedingt das Ergebnis rationaler Klärung. Dies ist immer auch das Ergebnis der wagenden Interpretation einer Wirklichkeit, die sich eben nur teilweise rational durchleuchten läßt, und Wagnis auf eine Zukunft hin, die sich der vorlaufenden rationalen Erwägung immer wieder entzieht.
Daß Vernunft auch pervertieren kann, wird oft erst im geschichtlichen Abstand deutlich. So gewinnen die von Friedrich Naumann als vernünftig bezeichneten Argumente für den Bau der kaiserlichen Kriegsflotte in der Rückschau doch eher makabre Züge. Der von Rudolf Bultmann 1940 proklamierte Verzicht auf christliche Weltgestaltung und auf Protest gegen den Staat gab diese Welt gerade nicht für das profane Handeln frei, wie er selbst meinte. Er übergab sie damit den Ideologien und dem Unverstand politischer Hasardeure. Nicht die Vernunft ist das Proprium christlicher Ethik, sie kann es auch nicht ersetzen. Sie bedarf selber dieses Propriums. Sie bedarf des Zuspruchs, der Weisung und der Kritik des Evangeliums (45).

21.50 Die Relevanz der christlichen Ethik für den Bereich des Privaten

21.51 Bei aller Betonung des gesellschaftlichen Engagements dürfen in einem Lebenskundlichen Unterricht, der sich dem Konzept der "Kritischen Solidarität" verpflichtet weiß, auch die individuellen und privaten Fragen der Soldaten nicht ausgeklammert werden. Hier ist nicht nur allgemein von gesellschaftlichen Problemen zu sprechen, sondern auch "von der Verantwortung des einzelnen in der Gesellschaft und hier nicht nur von seiner Abhängigkeit von äußeren

Strukturen, sondern auch von dem Chaos seiner individuellen Struktur" (Hans-Otto Wölber - 46). Der einzelne darf nicht in seiner Umwelt aufgehen, er muß auch in Beziehung treten zu sich selbst, denn

> "Personalität ohne Sozialität verflacht zum Individualismus und die Sozialität ohne Personalität zum Kollektivismus" (Arthur Rich - 47).

Theologisch gesprochen: "Ohne das Äußerlichwerden im gesellschaftlichen Handeln der Weltverantwortung bleibt der Glaube steril, ohne Bezug auf die letzten religiösen Fragen des Menschen als individueller Existenz wird er flach, banal, oberflächlich" (Honecker - 48). So gelten die Gebote und Verheißungen der Bibel zwar nicht nur für die Privatexistenz, sondern auch für das öffentliche Leben, in das jeder vielfach eingebunden ist. Wenn aber die gesellschaftliche Dimension zum alleinigen Inhalt wird, verkehrt sich eine berechtigte "Politische Theologie" in eine das Evangelium verkürzende politisierende Theologie (Zahrnt - 49). Jede kirchliche Arbeit, die den einzelnen Menschen aus dem Blickfeld verliert, gerät auf Abwege (Eberhard Müller - 5o).

21.52 Hinzu kommt, daß auch die Gesellschaft auf private Räume nicht verzichten kann, weil sich modernes Leben im Wechsel von Privatheit und Öffentlichkeit vollzieht. Dieser Privatbereich umfaßt nicht nur den einzelnen als Individuum, hierzu gehören auch die Intimgruppen von Ehe und Familie, Peergruppen, informelle Kleingruppen und unpolitische Vereine. Solche Gruppen haben als Inseln spontaner Mitmenschlichkeit wichtige Ausgleichs- und Entlastungsfunktionen; sie sind so etwas wie der Zement im gesellschaftlichen Gesamtgebäude (A. Gehlen, J. Moltmann - 51). In diesen intimen und unpolitischen Gruppen ist auch der Soldat emotional stark verankert. Hier erlebt er Geborgenheit und Freude, aber auch Probleme und Frustrationen. Eine Disqualifizierung dieser unpolitischen Inseln zugunsten eines totalen gesellschaftlichen Engagements wäre töricht, theologisch gesprochen: unbarmherzig. Wer diese Bereiche aus dem Lebenskundlichen Unterricht ausklammern wollte, negierte damit ein wichtiges Stück der Lebenswirklichkeit.

21.53 Der Soldat ist eingebunden in den auf Befehl und Gehorsam basierenden sozialen Korpus der Bundeswehr. Aufs Ganze gesehen unterliegt

er stärkeren Gruppen- und Sachzwängen als im zivilen Berufsleben. Der einzelne als der von Gott Angeredete muß aber auch im militärischen Bereich eine eigenständige, eigenwertige und eigenverantwortliche Person bleiben. Auch hier darf es nicht zu einer statischen Prioritätensetzung kommen, zu einer grundsätzlichen Überordnung gesellschaftlicher Bedürfnisse über die Bedürfnisse des Individuums und umgekehrt. Hier geht es um ein immer wieder neues Bewußtmachen und Austarieren. So hat gerade der Lebenskundliche Unterricht die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft immer wieder konkret zu thematisieren.

21.60 Zusammenfassung

Kritische Solidarität beschreibt zunächst das Selbstverständnis der evangelischen Militärseelsorge als Spannung zwischen unkritischer Solidarisierung und unkommunikativer Kritik. Nur in dieser Spannung ist der Lebenskundliche Unterricht theologisch legitim (vergl. Martin Honecker - 52).
[illegible] wird zugleich sein Themenfeld beschrieben: Diese Spannung soll sich in dem unauflösbaren Ineinander privater, bundeswehrspezifischer und gesellschaftlicher Probleme bewähren.
Damit behauptet die hier vorgelegte Zielformel die Relevanz der christlichen Ethik auch für gesellschaftliche Probleme und stellt sich gegen die These der Eigengesetzlichkeit der modernen Gesellschaft, gegen die "Verpachtung des Weltreichs an fremde Ideologien" (H. Thielicke - 53) und gegen die damit verbundene Beschränkung des christlichen Glaubens auf den Bereich privater Frömmigkeit.

Weil sich die Formen der gesellschaftlichen Ordnung gegenüber der Zeit Luthers gewandelt haben, müssen sich auch die Formen des gesellschaftlichen Engagements der Christen wandeln. Heute bedarf es nicht nur der Einordnung in die gegebene Ordnung. Es bedarf auch der kritischen Distanz, der aktiven Veränderung.
Auch eine pluralistische Gesellschaft braucht einen Fundus gemeinsamer ethischer Überzeugungen. Der Lebenskundliche Unterricht leistet einen Beitrag zu ihrer Klärung und Herausbildung. Als Anwalt christlicher Freiheit widersteht er dabei Nivellierungszwängen und ideologischen Totalisierungstendenzen. Hier ist nicht nur die allgemeine Vernunft, hier ist auch das Proprium christlicher Ethik gefordert, der Zuspruch, die Weisung und die Kritik des Evangeliums.

Allerdings wäre ein Unterricht, der die privaten Probleme zugunsten eines politischen Engagements ausklammerte, töricht und unbarmherzig.

22.00 Das Arbeitsfeld des Lebenskundlichen Unterrichts - Mittlere Axiome als Beschreibung seiner theologischen Intentionen

22.01 Dieser Abschnitt nimmt das Konzept der Kritischen Solidarität wieder auf und beschreibt die Intentionen des Lebenskundlichen Unterrichts mit Hilfe Mittlerer Axiome (1).
Dabei ergibt sich aus dem bisher Gesagten:

1. Es geht hier um einen Unterricht für Soldaten der Bundeswehr. Dieses konkrete soziale Feld wird jeweils mit seinen Problemen und Defiziten dargestellt. Hierbei wollen wir nicht die unüberschaubare Vielfalt aller individuellen Probleme auflisten. Es geht um das, was für möglichst viele in dieser speziellen Situation gilt. Nur dies eignet sich für die gemeinsame unterrichtliche Reflexion. Die speziellen Probleme einzelner gehören eher in die Einzelseelsorge. Eine solche Feldbeschreibung ist immer nur vorläufig. Sie bedarf der ständigen Überprüfung und Revision, weil sich auch die Bundeswehr in ihrem inneren Gefüge wandelt. Sie bedarf auch der empirischen sozialwissenschaftlichen Untersuchung. Dies aber überschreitet den Rahmen dieser Studie. Hier besteht ein Defizit (2).

2. In dieses konkrete soziale Feld sollen die Intentionen der christlichen Botschaft als Mittlere Axiome eingezeichnet werden. Da dies Aussagen auf einem mittleren Abstraktionsniveau sind, geht es hier weder um allgemeine Proklamation theologischer Zentralbegriffe, noch um spezielle Handlungsanweisungen. Es soll die Richtung beschrieben werden, in die sich christlicher Glaube in dieser Situation auswirken müßte.

3. Auch die hier vorgestellten Mittleren Axiome sind noch keine Unterrichtsziele. Wenn dieser Unterricht einen "konkreten theologischen Beitrag leisten" will, so muß er diese Aussagen seinerseits konkretisieren, er muß sie erst noch in das jeweilige Unterrichtsthema und die jeweilige Unterrichtsgruppe transferieren.

4. Vollständigkeit im Sinne eines in sich abgerundeten und alles abdeckenden Katalogs ist nicht angestrebt und auch nicht möglich. Der Grund: Mittlere Axiome sind Interpretationen eines Evangeliums, das sich einer vollen systematischen Erschließung entzieht und einer Lebenswirklichkeit, die immer nur aspekthaft

zugänglich ist. Zudem bedürfen sie der Feedbackprozesse des konkreten Unterrichts, um sich von da aus immer wieder neu auszuformulieren (dazu Abschnitt 24.8o).

5. Alle Aussagen aber unterliegen dem Kriterium der "Kritischen Solidarität". Das heißt: Sie müssen sowohl den gesellschaftlichen, als auch den bundeswehrspezifischen und privaten Raum abdecken. Wenn die Zielformel einen "theologischen Beitrag ... zur Klärung und Herausbildung ... von Wert-, Norm- und Zielvorstellungen" proklamiert, so muß auch dies deutlich werden: Das Evangelium hat nicht nur eine legitimierende und bestätigende, es hat auch eine kritische Funktion. Es stellt gängige Normen, Werte und Ziele in Frage. Es hat durchaus eigene Vorstellungen zu dem, "was wichtig und unwichtig ist, was unter uns gelten soll und wie wir morgen leben wollen."

22.10 Der private Problembereich

22.11 Die Situation.

Der junge Soldat ist - wie jeder andere auch - stark geprägt durch seine soziale Herkunft. Er ist in der Regel in einer Familie mit relativ einheitlichen Wert-, Norm- und Zielvorstellungen aufgewachsen. Zunehmend aber treten Schule, Peergruppen, Massenmedien und Arbeitswelt mit je eigenen und nur teilweise identischen Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen neben die Familie. Er muß sich mit diesen konkurrierenden Angeboten auseinandersetzen, er muß werten und Stellung beziehen. Dabei ist schon vom Alter her der junge Erwachsene in einer Phase der Neuorientierung: Er tritt aus dem Windschatten der Familie und Peergruppe heraus; er ist dabei, sich eine eigene berufliche Stellung aufzubauen und eine eigene Familie zu gründen. Die Wert- und Sinndeutungen der Kindheit reichen nicht mehr aus.

Geschahen die Übergänge bisher eher fließend, so bedeutet der Eintritt in die Kaserne einen abrupten Eintritt in eine andere Sinnwelt, in ein neues Geflecht von Meinungen, Verhaltensweisen, Abhängigkeiten und Zwängen. Aus dem Schonraum der Familie gerät er in eine kasernierte Männergemeinschaft, in der er ganz auf sich gestellt ist, in der er neue Kontakte knüpfen und sich behaupten muß. Er muß sich einordnen, gehorchen, ohne gefragt zu werden. Er muß Vorgesetzte akzeptieren, die kaum älter sind als

er selbst und denen er sich nicht selten überlegen fühlt.

Er lebt mit Menschen mit verschiedenem soziokulturellen Hintergrund auf engem Raum zusammen, tritt ein in ein umfassendes System gegenseitiger Kontrolle. Es fällt schwer, einen eigenen Intimbereich zu behaupten bzw. zu entdecken. Wichtig ist, daß er seine Funktion erfüllt; als Individuum muß er jederzeit austauschbar sein (3):

> "Die Betonung der Einzigartigkeit jedes Individuums wird zur bloßen Erinnerung" (Horkheimer - 4).

Nun ist ein gewisses Maß an Funktionalisierung des einzelnen in Großorganisationen wohl unvermeidlich. Dies gilt von jedem Industriebetrieb mit seinen ökonomischen Zwängen. Dies gilt von einer Armee, die von ihrem militärischen Auftrag her auf Funktionieren und damit auf prinzipielle Ersetzbarkeit jedes Soldaten angelegt ist. Doch gibt es graduelle und für den einzelnen gravierende Unterschiede: So greift die Bundeswehr sehr viel tiefer in den Privatbereich ein. Die Wehrpflichtigen kommen nicht von sich aus und können nicht von sich aus kündigen. Das bedeutet in der Regel eine Störung der individuellen Lebensplanung. Sie arbeiten nicht nur in der Kaserne, sie müssen dort zumeist auch wohnen. Sie fühlen sich in der Freizeit nicht frei, weil Vorgesetzte Sanktionen auch in den Freizeitbereich ausdehnen können und kurzfristig angesetzte Dienste die private Freizeitplanung stören (5).

Viele Wehrpflichtige mit höheren Bildungsvoraussetzungen oder qualifizierten beruflichen Abschlüssen sehen keine Chance, erlernte Kenntnisse einzubringen. Die für das eigene Selbstwertgefühl so wichtige Möglichkeit, geben und nehmen zu können, scheint nicht zu bestehen. Sie finden sich in frustrierenden einseitigen Abhängigkeiten und fühlen sich darum nicht ernstgenommen.

Sie sind gegenüber ihren zivilen Alterskameraden in vieler Hinsicht benachteiligt, sind ihnen gegenüber auch finanziell nicht konkurrenzfähig. Manche geraten, nachdem sie bereits finanziell selbständig waren, wieder in finanzielle Abhängigkeit von Eltern und Freundin. Die besser bezahlten und freiwillig dienenden Vorgesetzten werden als Antigruppe empfunden und geraten in eine Sündenbockrolle.

In unserer Gesellschaft wenden sich Menschen in persönlichen

Schwierigkeiten zunächst an Ehepartner, Eltern, Geschwister und Freunde. Dort erwarten sie Rat, Klärung, Hilfe, emotionale Stabilisierung und Geborgenheit (Schmittchen - 6). Daß dies auch für Soldaten gilt, wird am Wochenende deutlich, wenn jeder nach Hause will. Andererseits lebt die Familie in einer anderen "Sinnwelt" und ist in ihrem Deutungs- und Lösungspotential in bezug auf die individuellen Probleme des Soldaten überfordert.

Dies alles führt zu Verunsicherungen und Irritationen, zu Verdrängungen, Ängsten und Abwehrreaktionen, zu Spannungen und Konflikten, zu Aggressionen und zur Resignation. So ist für viele Wehrpflichtige die Dienstzeit eine permanente Streßsituation - auch und gerade dann, wenn sie äußerlich unterfordert sind (7).

22.12 Die Intentionen des Lebenskundlichen Unterrichts.

In einer hierarchisch gegliederten Umwelt, in der Dienstgrade und Dienstposten zählen, in der sich "Lebenserfolg" an Rangabzeichen ablesen läßt, soll der Lebenskundliche Unterricht deutlich machen: Vor Gott gibt es "kein Ansehen der Person". Er wendet sich besonders den Wehrpflichtigen zu, die am unteren Ende der Rangskala stehen, die "nichts zu sagen haben". Er läßt sie zu Wort kommen und nimmt sie dadurch wichtig (8).
In einer Organisation, in der jeder prinzipiell austauschbar ist, in der es um ein möglichst reibungsloses Funktionieren und nicht um individuelle Entfaltung geht, betont er den Wert und die Würde des von Gott angeredeten Individuums. In einem System abgestufter Verantwortungen erinnert er an die nicht delegierbare Verantwortung, die jeder für sich und andere vor Gott hat.

Trotz aller Gruppenzwänge und Anpassungstendenzen ermuntert er dazu, den auch hier möglichen Raum eigener Entscheidung auszufüllen, auch nein zu sagen, den eigenen Weg kritisch zu reflektieren und in der Freiheit eines Christenmenschen zu gehen.
Hier will dieser Unterricht einen

> "voraussetzungslosen Freiraum anbieten, in dem jeder Mensch er selbst sein kann mit seinem Glück und seiner Schuld. Die Militärseelsorge ... möchte ihn gerade den Wehrpflichtigen anbieten .., weil der junge Mensch hier immer wieder der Gefahr entrinnt, sich in den mechanischen Funktionsabläufen des militärischen Apparats habituell zu verwandeln (Lehming - 9)".

Trotz Konkurrenzdruck und persönlicher Rivalitäten soll der andere in seiner gottgegebenen Eigenart gesehen und toleriert

werden. Spannungen und Konflikte sollen dabei nicht verdrängt oder harmonisiert, sie sollen bewußt gemacht und - so weit das möglich ist - aufgearbeitet werden (1o).
In einem System ständiger Beurteilungen und Leistungsteste betont er, daß nicht alleine Qualität und Leistung zählen, sondern das in Jesus Christus sichtbar gewordene bedingungslose Ja, daß hier jeder akzeptiert wird - auch in seinen Frustrationen und seinem Versagen.

So hat dieser Unterricht zunächst einmal den Charakter kritischer seelsorgerlicher Begleitung. In einer Atmosphäre, in der existentielle Fragen oft verdrängt werden durch vordergründiges Gerede, gibt er Raum, das auszusprechen, was jedem wichtig ist.
Darüber hinaus aber geht es um Klärung ethischer Werte, Normen und Ziele. Genauer gesagt: Es geht um einen konkreten theologischen Beitrag zur Identitätsfindung, um individuelle Klärung und soziale Übereinkunft über das, was für den privaten Bereich - für Ehe, Familie, Freundschaft, Kleingruppe und für die individuelle Lebensplanung - wichtig und unwichtig ist, was hier gelten soll und wie wir leben wollen.

22.2O Der bundeswehrspezifische Problembereich

22.21 Die Situation.
Auch der moderne Staat hat - zumindest im militärischen Bereich - ein Bedürfnis nach religiöser Legitimierung. Hier gibt es ein Netzwerk religiöser und quasi-religiöser Rituale bei Vereidigung und Gelöbnis, bei Kommandeur- und Chefwechsel; es gibt Gruß- und Fahnenrituale usw. Dies hängt wohl mit den Ausnahmesituationen zusammen, für die der Soldat ausgebildet wird: Er muß bereit sein, zu zerstören, zu töten und selbst zu sterben. Daß dieses Legitimierungsbedürfnis gerade in der Anfangsphase der Bundeswehr vorhanden war, zeigt auch der erste Teil dieser Studie (11). Es scheint aber im Zuge des allgemeinen Säkularisierungsprozesses abzunehmen. Auch hier nimmt der Staat mehr und mehr industrielle Züge an: Er rationalisiert, bürokratisiert und denkt in Kategorien ökonomischer Effektivität. Religiöse Legitimierung wird unwichtig oder nur noch für dekorative Zwecke benutzt:

> "Die religiösen Legitimationen werden dann entweder liquidiert, oder sie bestehen, von sozialer Wirklichkeit entleert, als bloße dekorative Rhetorik weiter" (Peter L. Berger - 12).

Hier geht es aber wohl nicht nur um ein Zurücktreten der religiösen Legitimierung, es geht um ein Verdrängen der Legitimierungs-

problematik überhaupt zugunsten einer zunehmenden Pragmatisierung und Funktionalisierung. Eine "wohltätige Fraglosigkeit" breitet sich aus; wer die Sinnfrage stellt, scheint sich verlaufen zu haben (A. Gehlen - 13). Die Bundeswehr beschränkt sich darauf, "Sicherheit zu produzieren". Dieser technokratische Slogan wäre wohl in den 5oer Jahren unmöglich gewesen.

So gab es noch in den 6oer Jahren eine intensive Diskussion um Sinn und Berechtigung von Soldateneid und Gelöbnis, bei der sich die evangelische Militärseelsorge stark engagierte. Das Weißbuch der Bundesregierung von 197o akzeptierte dann die wesentlichen Ergebnisse dieser Diskussion und stellte eine baldige Änderung der unbefriedigenden Praxis in Aussicht. Die notwendigen Schritte wurden eingeleitet. Das Weißbuch 1973/74 stellt dann lapidar fest, daß an eine Änderung der Vereidigungspraxis nicht mehr gedacht wird. Dazu Militärgeneraldekan Gramm im April 1974:

> "Aus Gesprächen mit höchsten Vertretern der politischen und militärischen Führung glaube ich erkannt zu haben, daß zur Zeit keinerlei Neigung besteht, die Frage erneut aufzugreifen. Man vertritt die Meinung, daß die Bundeswehr andere und bedeutsamere Probleme zu bewältigen hat" (14).

Aufschlußreich ist die Anzeigenwerbung der Bundeswehr, mit der sie Nachwuchs gewinnen will. Dazu genügt ein Blick in beliebige Zeitungen und Zeitschriften: Soldatsein fordert ganze Männer, ist vielseitig, sportlich, interessant, befriedigt pfadfinderische Sehnsucht und technisches Interesse, gibt schon bald die Möglichkeit, Menschen zu führen und wertvolles Gerät zu verwalten. Man kann bei angemessener Besoldung alles Wichtige für die spätere Zivilkarriere lernen. Daß Soldaten im Kriegsfall töten und sterben, wird nicht mehr erwähnt.

Es wäre unredlich, wollte man auf Grund dieser Indikatoren ein absolutes Ausklammern aller berufsethischen Grundfragen innerhalb der Bundeswehr behaupten. So behandelt z.B. das breit gestreute Periodikum "Information für die Truppe" gerade in den letzten Jahren Probleme der Friedensforschung (15). Die Tendenz aber ist deutlich: Der Zwang, ein bestehendes System in Gang zu halten und zu effektuieren, und die Routinen des Alltags verdecken die beunruhigenden ethischen Fragen, die sich doch gerade in unserer exponierten strategischen Lage in einer weltpolitisch labilen Situation angesichts der Entwicklung immer modernerer Waffen stellen müßten.

22.22 Die Intentionen des Lebenskundlichen Unterrichts.

Weil die Menschen diese Welt erhalten, gestalten und schützen (1. Mose 2,15), nicht aber vernichten sollen, macht der Lebenskundliche Unterricht deutlich, daß Kriege im Zeitalter der modernen ABC-Waffen nicht sein dürfen. Dies gilt auch für begrenzte konventionelle Kriege zwischen den großen Machtblöcken, da sie zu weltweiten nuklearen Kriegen ausufern können - trotz aller politischen und strategischen Konzepte, die ein solches Ausufern zu verhindern suchen (17).
Gerade von einem konzentrierten Einsatz moderner technischer Waffen kann eine rational nicht faßbare Faszination ausgehen. Darum betont der Unterricht, daß sich Soldatsein nicht im technischen oder pfadfinderischen Abenteuer erschöpft, daß im Ernstfall nicht "gegnerische Systeme lahmgelegt", sondern Menschen getötet werden. Er wendet sich gegen jede Verharmlosung des Krieges, auch gegen einen verharmlosenden Sprachgebrauch (18).

Weil Krieg kein legitimes Mittel der Politik mehr ist, kann auch militärische Abschreckung, die auf Kriegsdrohung und Kriegsfurcht beruht, die anstehenden politischen Probleme nicht lösen, sie kann allenfalls über eine begrenzte Zeit hin den labilen Zustand des Nichtkriegs bewahren. So betont der Unterricht den nur relativen und fragwürdigen Charakter militärischer Abschreckung und die Notwendigkeit einer aktiven Friedenspolitik, die bis an "die Grenzen des Menschenmöglichen" zu gehen hat (K. Barth - 19). Er macht deutlich, wie schwierig und wichtig Rüstungskontrolle und Abrüstung sind, Entspannung und Versöhnung, Interessenausgleich und gewaltfreie Formen der Konfliktregelung, weltweiter sozialer Ausgleich durch Abbau bestehender Privilegien, daß wir in dieser Welt nur miteinander, nicht gegeneinander überleben können. Er bemüht sich, diese sehr komplexen Probleme verständlich zu machen und dadurch politische Meinung zu bilden, friedensgefährdendes Verhalten in allen Lebensbereichen deutlich zu machen und Vorurteile und Feindbilder abzubauen.

Um Leben zu schützen, muß der Soldat bereit sein, Leben zu vernichten. Dieser zentrale ethische Grundkonflikt stellt sich heute mit besonderer Dringlichkeit, weil die Waffenentwicklung nicht nur zu quantitativen, sondern auch zu qualitativen Ver-

änderungen geführt hat. Deshalb darf der Unterricht herkömmliche Vorstellungen soldatischer Ethik nicht unkritisch übernehmen, er muß sie kritisch befragen:
Der herkömmliche Verteidigungsgedanke setzt voraus, daß Land und Bevölkerung durch Soldaten hinreichend zu schützen sind. Ein moderner Krieg mit flächendeckenden Waffen würde aber gerade in einem dichtbesiedelten Gebiet zerstören, was zu schützen und zu verteidigen wäre.
Der herkömmliche Legitimationsbegriff der Notwehr reicht nicht aus, weil eine Armee nicht nur ein Verteidigungs-, sondern zugleich ein Drohsystem ist, das Abrüstung erschwert und Aufrüstung fördert.
Die herkömmliche Vorstellung, daß eine starke Armee stabilisierend wirke, ist in dieser Einseitigkeit nicht haltbar. Die enormen und durch eine rapide Waffenentwicklung noch steigenden Kosten entziehen den Volkswirtschaften gerade jene finanziellen Mittel, die sie für ihre eigene gesellschaftliche Entwicklung, zum schrittweisen Aufbau einer befriedigenden sozialen Ordnung dringend brauchten. Eine moderne und teure Armee erschwert gerade dadurch eine weltweite Stabilisierung.

Weil der Unterricht die herkömmlichen Vorstellungen soldatischer Ethik nicht unkritisch übernehmen darf, wird er immer wieder deutlich machen, daß auch Wehrdienstverweigerung eine legitime und von der Kirche legitimierte Entscheidungsmöglichkeit christlichen Glaubens ist. Er wendet sich hier gegen jede Form von Diskriminierung und ruft zu einer Toleranz, die den Andersdenkenden nicht nur gewähren, die sich von ihm auch infrage stellen läßt.
Er diskutiert offen die Alternativen, verdeutlicht theologische und sonstige Kriterien, weist aber darüber hinaus auf die in der rationalen Argumentation nicht aufgehende Gewissensentscheidung. Er betont den Wagnischarakter der Nachfolge Jesu Christi.
Weil Nachfolge Jesu Christi auch die Kategorie der Anfechtung enthält, kann und darf der Unterricht keine sterilen Sicherheiten geben. Er macht deutlich, daß auch die Entscheidung über Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung korrigierbar bleiben muß, offen für den je neuen Zuspruch und die je neue Infragestellung des Evangeliums.
Er macht deutlich, daß keine Entscheidung reine Hände garantiert, sondern hineinführen kann in das undurchdringliche Geflecht

individueller Schuld und politischen Versagens. Indem er unser Angewiesensein auf die Gnade Jesu Christi betont, möchte er zwar nicht zu einem guten, wohl aber zu einem wachen und getrösteten Gewissen verhelfen.

22.23 Brisanz und Notwendigkeit kritischer Solidarität

Wenn sich der lebenskundliche Unterricht gegen eine Verdrängung der zentralen berufsethischen Fragen wendet, in Aufnahme der neutestamentlichen Botschaft die ethische Reflexion über Krieg und Frieden, Abrüstung und Entspannung, Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung betreibt und nach dem an Gottes Wort gebundenen Gewissen fragt, so zeigen sich gerade hier Schwierigkeiten und Brisanz, aber auch die Notwendigkeit Kritischer Solidarität. Dazu ein weiteres Beispiel:
Weil Christen Gott mehr gehorchen sollen als den Menschen, wird der Pfarrer in konkreten Situationen auch auf die Grenzen des Gehorsams hinweisen müssen und den hier entstehenden Konflikten nicht ausweichen dürfen (Baudissin - 2o). Aber nicht jede Ablehnung des Wehrdienstes, nicht jede Befehlsverweigerung und nicht jeder Widerstand gegen Vorgesetzte ist das Ergebnis kritischer Reflexion und bewußter ethischer Entscheidung. Hier können sich auch Geltungsbedürfnis und Rechthaberei auswirken, Antipathien oder bestimmte Alltagsfrustrationen, die geringe Besoldung oder ein allgemeiner Ärger darüber, daß man überhaupt Soldat werden mußte. Kommt es hier zu einer vorschnellen unkritischen Solidarisierung durch den Pfarrer, versäumt er, die eigentlichen Ursachen zu erheben, so wird er keine kritischen Lernprozesse anstoßen können.

Andererseits möchten Berufssoldaten nicht ein Leben lang ihre Existenzgrundlagen in Frage stellen. So wird die Behandlung gerade dieser berufsethischen Probleme von manchen als Zumutung empfunden. Es kommt zu Abwehrhaltungen und zum Ausweichen ins Unproblematische. Wenn sich die Kirche hier äußert, darf sie das nicht tun in der Distanz und Arroganz des Besserwissers, als hätte sie allein die Lösung der Probleme. Sie muß dem Votum der Weltkirchenkonferenz von Neu Delhi folgen:

> "Die Weitergabe des Evangeliums schließt die Bereitwilligkeit und die Fähigkeit des Evangelisten ein, sich mit denen zu identifizieren, die er anspricht. An die Seite unseres Hörers zu

> treten, dort zu sitzen, wo er sitzt, ist die entscheidende Voraussetzung, aufgrund derer wir allein den Anspruch erheben, gehört zu werden. Durch solche einführende Identifikation, in der sich die Liebe Christi spiegelt, zeigt der christliche Zeuge, daß er nicht seine eigene Botschaft oder seine überlegenen Gaben verkündet, sondern die Wahrheit Christi (21)".

So hat auch hier der Lebenskundliche Unterricht den Aspekt begleitender Seelsorge. Das schrankenlose Ja Gottes zum Menschen, auch zum Andersdenkenden, Unbelehrbaren und Widerstrebenden dürfte nicht nur gesagt, es müßte emotional durchgehalten werden. Weil aber das Evangelium nicht nur eine bestätigende, sondern auch eine kritische Funktion hat, weil es die Königsherrschaft Jesu Christi über alle Bereiche unseres Lebens proklamiert, darf der Pfarrer diesen brisanten Fragen und Konflikten nicht ausweichen zugunsten einer vordergründigen Solidarisierung und Harmonisierung. Er muß Konfrontation und Ablehnung riskieren. Erbaulich gesprochen: Er muß bereit sein, ein Stück des Kreuzes zu tragen. Nur in dieser Kritischen Solidarität kann er einen konkreten theologischen Beitrag leisten zu den bundeswehrspezifischen Wert-, Norm- und Zielvorstellungen, zu dem, was hier eigentlich wichtig und unwichtig ist, was gelten soll und wie die Zukunft aussehen soll.

22.30 Der gesellschaftliche Problembereich

22.31 Die Situation.

Die Bundeswehrführung der 5oer Jahre lebte noch - zumindest offiziell - in den Vorstellungen vom christlichen Abendland. So beschreibt die ZDv 66/2 den christlichen Glauben als die einzig stabile Grundlage für sittliche Entscheidungen. Hierin spiegelt sich wohl auch die damalige innenpolitische Situation (22). Heute dagegen ist - nach Peter Berger - "jedermann davon überzeugt ..., daß Religion am Fabriktor aufhört". Man spricht von der Eigengesetzlichkeit der gesellschaftlich/politischen Bereiche und hält hier die Kirchen nicht mehr für zuständig (23). Durch die Verclinchung von Wissenschaft, technischen Verfahren, industrieller Auswertung und ökonomischen Interessen sei - nach Arnold Gehlen - eine "Superstruktur" entstanden, die ihre eigene Gesetzlichkeit entfalte und ethisch völlig indifferent sei. An Stelle ethischer Reflexion sei das Experiment getreten. Die in schnellem Tempo wechselnden wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Großwetterlagen

seien viel zu komplex, als daß sie geistig begriffen und moralisch ausgefüllt werden könnten. Den Menschen bleibe nur noch die radikale Anpassung (24). Die Demokratie sei - nach Helmut Schelsky - zum technischen Staat verkümmert, bei dem technische und ökonomische Sachzwänge an die Stelle demokratischer Steuerung treten. Wissenschaft und Technologie folgten nicht nur ihren eigenen Prinzipien, sie tendierten auch dazu, diese auf andere Lebensbereiche zu übertragen (25).

Arnold Gehlen und Helmut Schelsky beschreiben hier Erfahrungen, die der einzelne immer wieder macht. Er fühlt sich einem System anonymer Zwänge und Entscheidungen ausgeliefert, sieht sich einem Dunkelfeld gegenüber, das er weder beeinflussen noch kontrollieren kann. "Die da oben machen doch, was sie wollen" - eine vor allem für Unterschichten typische Aussage. Dies führt zu einem resignierenden Verzicht auf gesellschaftliches Engagement und zum Rückzug in den überschaubaren und beeinflußbaren Privatbereich. So kennt ein großer Teil der jungen Handwerker und Industriearbeiter zwar sehr genau die Probleme der Fußballbundesliga, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge aber können sie weder durchschauen, noch ordnen. Sie haben nie versucht, hierauf Einfluß zu nehmen (26).

Andererseits ist der Begriff der Eigengesetzlichkeit in bezug auf soziale Großsysteme eine verschleiernde Mystifikation. So tritt Gesellschaft dem Einzelnen zwar gegenüber, sie bindet ihn in ein Geflecht von Abhängigkeiten, Zwängen und Institutionen. Die von ihr präsentierten Werte haben die Tendenz, sich festzuschreiben. Doch wird gesellschaftliche Wirklichkeit immer wieder durch Menschen verändert. Werte stürzen unter dem Druck öffentlicher Meinung (27). Talcott Parsons vergleicht Gesellschaft mit einem Mobile. Wer eine seiner Figuren anstößt, bewegt alle anderen mit. Ein einfaches Bild für eine sehr komplexe Wirklichkeit (28).

22.32 Die Intentionen des Lebenskundlichen Unterrichts

Der Lebenskundliche Unterricht darf vor dem Anspruch der Eigengesetzlichkeit der gesellschaftlichen Großbereiche nicht kapitulieren. Er soll die Defizite, Ängste, Wünsche und Hoffnungen der modernen Gesellschaft aufnehmen und in dieses Feld hinein seinen theologischen Beitrag leisten. Das heißt: Er soll in die allgemeine Diskussion eintragen, was vom Evangelium her für uns alle wichtig, gültig und zukunftsträchtig ist.

Ein solcher Unterricht darf nicht in der Komplexität ersticken. Er muß schwer durchschaubare Zusammenhänge für möglichst alle durchschaubar machen, ohne sie zu verzerren oder zu primitivieren. Nur so kann er eingeschliffenes resignatives Verhalten aufbrechen und diejenigen motivieren, die sich eine solche Reflexion nicht zutrauen (29).
Geschieht dies nicht, so verstärkt er die Meinung, daß gesellschaftliche Probleme "für einfache Leute zu schwierig sind". Er verstärkt damit jene Outsiderstellung, die große Bevölkerungsteile gegenüber der intellektualisierenden politischen Diskussion empfinden. Er verstärkt ein dem Evangelium fremdes elitäres Denken der "Gebildeten" und fördert auf der anderen Seite gerade jene Unterlegenheitsgefühle, die er abbauen will (3o). So hat auch hier der Unterricht zugleich seelsorgerliche Aspekte.
Weil dieser Unterricht von Pfarrern gehalten wird, begegnet den Soldaten hier die Kirche. Verzichten sie auf die Mühe, die Probleme für möglichst alle durchschaubar zu machen und beschränken sie sich auf das Gespräch mit den wenigen "Gebildeten", so wird die Meinung zementiert, daß auch die Kirche für einfache Leute zu schwierig ist und ihnen nichts geben kann - ein Problem von erheblicher theologischer Relevanz.
Der Unterricht darf nicht in der Abstraktion stecken bleiben, auch nicht auf der Abstraktionsebene theologischer, soziologischer und sonstiger Theorien, weil diese ein weites Feld von Beliebigkeit eröffnen und kaum konkretes gesellschaftliches Handeln beeinflussen (31). Er muß die Kraft und den Mut zur Konkretion haben und darf den sich gerade hier ergebenden Konflikten nicht ausweichen. Er müßte die These von "Gottes kräftigem Anspruch auf unser ganzes Leben" (Barmen II) nicht nur proklamieren, sondern auch konkretisieren, weil Nachfolge Jesu Christi in concreto geschieht.

Es genügt nicht, gesellschaftliche Probleme nur durchschaubar und konkret zu machen. Erhöhte Einsicht führt zu erhöhter Frustration, zu Gleichgültigkeit und zu resignierender Anpassung, wenn sich an den unbefriedigenden Sachverhalten doch nichts ändern läßt. Darum müßte dieser Unterricht auch zeigen, welche Veränderungen trotz der ökonomischen, sozialen, politischen und sozialpsychologischen Abhängigkeiten und Zwänge wünschbar und möglich sind und was der einzelne tun kann, damit die gesellschaftlichen Strukturen "wahr-

haft menschlichem Leben" nicht im Wege stehen (W. Kreck - 32). So informiert der Unterricht über gesellschaftliche Probleme und möchte hierfür Interesse wecken. Er wendet sich auch hier gegen eine undifferenzierte Schwarz-Weiß-Malerei, gegen die Verführungskraft der einfachen Patentlösungen, gegen ein Freund-Feind-Denken und eine besserwisserische Biertischmentalität. Er empfiehlt die Mitarbeit in politischen Parteien, Bürgerinitiativen und sozialen Aktionsgruppen. Er berichtet über das gesellschaftliche Engagement christlicher Kirchen und Gruppen und verdeutlicht deren Beweggründe und Ziele (33). Doch dürfte das gesellschaftliche Engagement nicht nur beschrieben, es müßte anhand begrenzter und nicht überfordernder Aufgaben auch konkret eingeübt werden. Dies aber kann der Lebenskundliche Unterricht wohl nicht mehr leisten. Er kann hier nur Anstöße geben.

22.33 Wir haben einige zentrale gesellschaftliche Probleme bereits unter der Rubrik der privaten oder bundeswehrspezifischen Probleme abgehandelt. Dies ist sachlich begründet, weil die gesellschaftlichen Probleme immer auch Probleme der einzelnen und der einzelnen Gruppen sind. Umgekehrt werden bestimmte individuelle und gesellschaftliche Probleme in einer Armee besonders deutlich und existentiell. Gerade das enge Zusammenleben in der Kaserne und die Streßsituationen des soldatischen Alltags decken schonungslos individuelle Schwächen und individuelles Versagen auf und verstärken die gesellschaftlichen Nivellierungszwänge. Gerade hier wird die Macht des Staates erfahren, kollidieren die Interessen des einzelnen und der Gruppe, zeigt sich die Ohnmacht des Individuums angesichts einer festgefügten hierarchischen Ordnung. Die Erhaltung und Stabilisierung des Weltfriedens müßte als die zentrale und wichtigste gesamtgesellschaftliche Aufgabe gerade Soldaten einsichtig zu machen sein. So bestätigt sich hier das von dem Konzept der Kritischen Solidarität behauptete unauflösbare Ineinander privater, gruppenspezifischer und gesellschaftlicher Fragen.
Darüber hinaus soll nun kein umfassender Katalog theologischer Intentionen zu allen denkbaren gesellschaftlichen Einzelfragen vorgelegt werden. Das würde die beschränkten Möglichkeiten dieses Unterrichts weit überfordern. Die gerade im gesellschaftlichen Bereich unüberschaubare und ausufernde Problemfülle müßte zunächst auf das Wichtige reduziert und dadurch unterrichtlich hantierbar gemacht werden. Abschnitt 25.oo wird ein solches Reduktionskonzept

vorlegen. Von da aus wären dann die Intentionen zu einzelnen Problemfeldern zu formulieren (34).

22.40 Bilanz.

22.41 Diese Studie hat in Abschnitt 19.2o eine Zielformel vorgeschlagen, die den Lebenskundlichen Unterricht kirchlich und theologisch legitimieren soll:

"Der Lebenskundliche Unterricht
will in Kritischer Solidarität
im Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs
einen konkreten theologischen Beitrag leisten
zur Klärung und Herausbildung
privater,
bundeswehrspezifischer und
gesamtgesellschaftlicher
Wert-, Norm- und Zielvorstellungen.

Das heißt:
Er bemüht sich um individuelle Klärung
und soziale Übereinkünfte über das,
was uns wichtig und unwichtig ist,
was unter uns gelten soll und
wie wir morgen leben wollen.
Er ist ein Raum seelsorgerlicher Begleitung".

Diese Formel ist sehr offen; sie steckt lediglich einen Rahmen ab, sagt aber noch nicht, was denn nun wichtig und gültig sein soll. In den Abschnitten 2o.oo und 21.oo werden dann der hier geforderte "konkrete theologische Beitrag" und die "Kritische Solidarität" begründet und entfaltet. Abschnitt 22.oo konkretisiert das dort Gesagte auf den Lebenskundlichen Unterricht und beschreibt seine theologischen Intentionen mit Hilfe Mittlerer Axiome. Wollte man sie in einen Satz komprimieren, so ergäbe sich etwa folgende Formel:

"Der Lebenskundliche Unterricht soll
Individualität gegenüber Nivellierungszwängen stärken,
Soldatsein in den Zusammenhang einer übergreifenden
Friedenspolitik einordnen,
zur Gewissensentscheidung auffordern und
ihren Wagnischarakter deutlich machen,
die Welt als Aufgabe begreifen
und zu einem zukunftsbezogenen gesellschaftlichen
Engagement ermuntern."

Damit ist inhaltlich formuliert, was die evangelische Militärseelsorge in diesen Rahmen einzutragen hat.
Eine solche kompakte Formulierung kann allerdings nur eine sehr grobe Orientierung geben. Sie kann aber gerade das nicht leisten, was Mittlere Axiome leisten können und sollen: Die Intentionen des Evangeliums in einer bestimmten sozialen Situation deutlich machen, die Rich

tung beschreiben, in die sich dieses Evangelium hier auswirken müßte. Es wird nicht recht deutlich, daß die Fragen nach dem für uns Wichtigen und Gültigen und nach unserer Zukunft zugleich die Fragen nach der Relevanz, Geltung und Hoffnung des christlichen Glaubens sind. Weil diese Komprimierung weniger sagt als zu sagen möglich und nötig ist und darum nicht ausreicht, das Gemeinte abschließend zu bilanzieren, folgt nun eine ausführlichere Zusammenfassung der vorgelegten theologischen Intentionen (35).

22.42 Weil es vor Gott "kein Ansehen der Person" gibt, nimmt der Lebenskundliche Unterricht gerade diejenigen ernst, die am unteren Ende der Rangskala stehen. Gegenüber nivellierenden Effektivitätszwängen betont er Wert und Würde des von Gott angesprochenen Einzelnen. Gegenüber Anpassungstendenzen betont er die persönliche Verantwortung, die jeder für sich und andere vor Gott hat und die er an kein System delegieren kann. Er ermuntert dazu, den eigenen Weg kritisch zu reflektieren und in christlicher Freiheit zu gehen, die eigenen Entfaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu entdecken und auszuschöpfen, Probleme und Konflikte nicht zu verdrängen, sondern zu lösen und im Wissen um die Vergebung Jesu Christi immer wieder aufeinander zuzugehen. Gegenüber allen Leistungs- und Beurteilungszwängen macht er deutlich, daß auch das gescheiterte und auf der Strecke gebliebene Leben ein von Gott akzeptiertes und von Menschen zu akzeptierendes Leben ist.
Gott will, daß diese Welt durch Menschen erhalten, gestaltet, geschützt und nicht vernichtet werde. Darum darf Krieg nicht mehr sein, wendet sich der Unterricht gegen jede Verharmlosung moderner Waffen, betont er die Fragwürdigkeit militärischer Abschreckung und die Notwendigkeit einer aktiven Friedenspolitik bis an die äußersten Grenzen des Möglichen. Er sensibilisiert gegenüber friedensgefährdendem Verhalten in allen Lebensbereichen, befragt kritisch die herkömmlichen Vorstellungen soldatischer Ethik, stellt auch die Wehrdienstverweigerung als eine legitime christliche Möglichkeit dar und wendet sich hier gegen eine Diskriminierung. Er betont den Wagnischarakter der Nachfolge Jesu Christi und ermuntert zu einer in der rationalen Argumentation nicht aufgehenden Gewissensentscheidung. Er will nicht zu einem guten, wohl aber zu einem wachen und getrösteten Gewissen verhelfen.
Weil Christen Gott mehr gehorchen sollen als den Menschen, fragt

er nach den Grenzen von Befehl und Gehorsam im Alltag des Soldaten.

Weil die Herrschaft Christi keine Lebensbereiche ausklammert, leistet er einen theologischen Beitrag auch zu den Defiziten, Ängsten, Wünschen und Hoffnungen der modernen Gesellschaft. Dabei macht er komplexe Zusammenhänge für möglichst alle durchschaubar, wendet sich gegen ein dem Evangelium fremdes elitäres Denken und zugleich gegen primitivierende Vereinfachungen. Er bemüht sich um Konkretion, damit auch "Gottes Anspruch auf unser ganzes Leben" konkret werden kann und gibt Anstöße zum gesellschaftlichen Engagement.

22.43 Eine Beurteilung dieses Katalogs müßte berücksichtigen, daß Vollständigkeit im Sinne eines in sich abgeschlossenen und alles abdeckenden Systems hier weder angestrebt, noch möglich ist, daß die einzelnen Aussagen durchaus ergänzungs- und kritikbedürftig sind. So überbiete man auch das hier Gesagte "durch größere Weite, Tiefe und Genauigkeit" (K. Barth - 36). Die Grundrichtung aber dürfte wohl nicht geändert werden, wenn sich der Lebenskundliche Unterricht kirchlich und theologisch legitimieren will.
Es wäre zu prüfen, ob diese Mittleren Axiome ihrer Vermittlungsfunktion zwischen dem Grundlegenden des Evangeliums und den konkreten ethischen Entscheidungen gerecht werden. Es wäre daran zu erinnern, daß sie keine konkreten Unterrichtsziele sind, sondern noch in die jeweilige Unterrichtssituation hinein konkretisiert werden müssen.
Schließlich wäre zu fragen, ob hier Kritische Solidarität durchgehalten wird, ob die akzeptierenden und die kritischen Aspekte des Evangeliums deutlich werden.

22.44 Mittlere Axiome beschreiben eine Richtung. Sie sagen aber nicht, wie weit ein Unterricht, der ihnen folgt, auf diesem Wege kommt, welche Ziele er unter den gegebenen Bedingungen erreicht. Was kann denn eine Kirche überhaupt erreichen, wenn sie sich in einem Unterricht engagiert, der nicht klassische theologische loci behandelt, der sich statt dessen mit den vielfältigen Problemen einer Männergruppe, einer modernen Armee und einer modernen Gesellschaft beschäftigt?
Nun gehört es zum Wesen der neutestamentlichen Botschaft, daß sie sich nicht von den konkreten Ängsten, Wünschen und Hoffnungen der Menschen distanziert und Weltflucht übt, sondern dies alles ernst-

nimmt, aufnimmt und verarbeitet. Gerade dies soll der Lebenskundliche Unterricht tun, dies ist wohl auch hinreichend betont worden (37).

Andererseits aber ist das Reich Gottes nicht identisch mit der Summe aller guten, nötigen und vom Evangelium her geforderten Aktivitäten. Auch das gegl'ckte Tun steht unter dem eschatologischen Vorbehalt. Was wir erhoffen und erreichen, bleibt immer nur Stückwerk gegenüber dem, was Gott darüber hinaus bereit hält. Darum hat auch dieser Unterricht menschliche Hoffnung ernstzunehmen und zugleich von Christi Kreuz und Auferstehung her neu zu verstehen, zu vertiefen oder zu korrigieren. So wird eine recht verstandene theologia crucis menschliches Glücksstreben aufnehmen, darf aber naive Erwartungen und Ansprüche nicht einfach theologisch überhöhen. Sie rechnet mit der Realität von Scheitern und Leiden und macht deutlich, wie Christen mit dieser Realität umgehen können. Sie wird in den realen Problemen zwischenmenschlicher Beziehungen nicht die Illusion verstärken, daß anderswo alles viel besser ist. Sie wird dazu ermuntern, christliches Leben nicht irgendwo, sondern hier und jetzt zu bewähren. Sie wird die bedrängenden weltweiten gesellschaftlichen Probleme weder verharmlosen, noch vor ihnen resignieren. Sie hofft, daß doch noch die Einsicht in das Notwendige wachse und das Engagement der Christen und ihr langer Atem dazu hilfreich sind (Wolfgang Schweitzer - 38). Und schließlich möchte eine solche theologia crucis auch den Pfarrer im Lebenskundlichen Unterricht sowohl von lähmender Resignation, als auch von überzogenen Erfolgszwängen befreien (39).

22.45 Wir haben für den Lebenskundlichen Unterricht das Proprium christlicher Ethik gefordert (40) und meinen nun, daß ein solches Proprium in den vorgestellten Intentionen durchaus enthalten sei: Den anderen um seiner selbst willen ernstnehmen, individuelle Würde, Verantwortung vor Gott und christliche Freiheit durchhalten, sich und andere im Scheitern akzeptieren, im Schuldigwerden von der Vergebung Jesu Christi leben, sich selbst infrage stellen lassen ohne in Rechtfertigungszwänge zu geraten, der Gewissensprüfung standhalten, fragen, was uns denn wirklich wichtig ist, was unter uns gelten soll, worauf wir unser Vertrauen setzen und wovor wir uns fürchten; eintragen, was das Evangelium hier zu sagen hat... Dieses Proprium in den konkreten Unterrichtsthemen im Gespräch mit kirchlichen und unkirchlichen, gebildeten und einfachen Soldaten immer wieder neu zu ent-

decken, das ist die theologisch interessante Aufgabe des Lebenskundlichen Unterrichts.

Das Proprium christlicher Ethik wird hier nicht auf das begrenzt, was außerhalb des christlichen Glaubens nie und nirgends gesagt werden kann (41). Im Lebenskundlichen Unterricht geht es nicht um das Originelle, sondern um das Wichtige. So besteht dieses Proprium auch darin, aus der Freiheit des Evangeliums heraus in der konkreten Situation nicht das Opportune, sondern das gerade jetzt Nötige zu sagen. Es besteht in der Freiheit, den καιρός zu ergreifen, zu sagen, was in dieser Situation kein anderer sagen kann und will. Es besteht in der Freiheit, in kritischer Solidarität das um der Menschen willen Nötige nicht nur einmal, sondern beharrlich immer wieder zu sagen, die unbequemen Fragen immer wieder zu stellen (Georg Picht - 42). Und schließlich sollte das Proprium der Militärseelsorge in ihrer Freiheit von hierarchischen Strukturen bestehen, in ihrem Anderssein in einer Welt von Befehl und Gehorsam (43).

3.46 Der Lebenskundliche Unterricht bedeutet eine große zeitliche und kräftemäßige Belastung der Pfarrer. Vom Militärseelsorgevertrag her wäre Militärseelsorge auch ohne ihn möglich (44). War es gut, diesen Unterricht zu übernehmen, und ist es Zeit, ihn wieder abzugeben?

Hans von Seggern fragt 1970:

> "Will man sich nur eine Last vom Halse schaffen? Aber damit nicht auch die größte Chance? ... Möchten Christen, ohne dazu gezwungen zu sein, sich in das Ghetto zurückziehen? Der Staat verlangt das nicht, die Gesellschaft noch weniger" (45).

Auch die Kirche sollte dies nicht wollen. Gerade hier könnten viele erfahren, daß ihre Botschaft relevant ist für die existentiellen Probleme unserer Zeit, daß sie etwas zu sagen hat.

Wir haben eine Zielformel vorgelegt, die den Lebenskundlichen Unterricht kirchlich und theologisch legitimieren soll. Wir fragen nun, ob ein solcher Unterricht auch vom Staat her legitim ist.

23.00 Der Lebenskundliche Unterricht in der Sicht des Staates

23.10 Rückblick

Der Lebenskundliche Unterricht ist der vom Staat gewünschte Beitrag der Militärseelsorge zur Gesamterziehung der Soldaten. Nachdem dies einmal klar war, hat die staatliche Seite diesen Ansatz nicht mehr grundsätzlich oder offiziell in Frage gestellt. Sie hat ihn bis in die neueste Zeit hinein bestätigt:

> "Die Bundesregierung anerkennt die Arbeit der Kirchen auch dort, wo es um ethisch moralische Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens geht. Innerhalb der Bundeswehr erteilen die Militärgeistlichen Lebenskundlichen Unterricht. Damit tragen die Kirchen zur Erwachsenenbildung auf der Grundlage des christlichen Glaubens bei." (Weißbuch 1973/74-1)

Zwar gab es in den Kasernen auch kritische Stimmen. Sie fragten, mit welchem Recht gerade die Kirchen diesen Unterricht halten und was sie damit bezwecken. Eine allgemeine Ablehnung aber hat es hier nicht gegeben (2). Während der Religionsunterricht an den Schulen über Jahre hin im Kreuzfeuer öffentlicher Kritik stand, eine neue Legitimierungsbasis erarbeiten und seine Existenzberechtigung im schulischen Gesamtcurriculum nachweisen mußte, beschränkte sich hier die Grundsatzdiskussion im wesentlichen auf den internen Raum der evangelischen Militärseelsorge. Der Grund: Lebenskunde hatte im staatlichen Selbstverständnis nie eine Sonderstellung, sie war von Anfang an in die allgemeine Ausbildung integriert. Sie brauchte sich ihren Platz nicht mehr zu erkämpfen, er war ihr bereits zugewiesen (3). So war dieser Unterricht weniger für den Staat, um so mehr aber für die Kirche problematisch.

Ging es dem Staat um einen "Beitrag zur Gesamterziehung", so ging es der Kirche zunächst um "Verkündigung des in Jesus Christus geschehenen Heils". Beides ließ sich theoretisch nicht ohne weiteres verbinden. Es wurde gefragt, ob dieser Unterricht ein Chamäleon sei (4).

Die Stundenbilder aus den Jahren 1956-1958 zeigen noch eindeutig diese kirchliche Konzeption. Andererseits geschieht auch schon hier, was der Staat intendiert: Allgemeine Lebensfragen werden in allgemein einsichtiger Weise besprochen. So wurde dieser konzeptionelle Gegensatz in der Unterrichtspraxis sehr bald unterlaufen. Die Stundenbilder von 1974/75 bewegen sich im Rahmen der staatlichen Intentionen (5).

Innerhalb der Militärseelsorge allerdings hat der Lebenskundliche Unterricht durchaus eine Sonderstellung. Da er - im Unterschied zu den anderen Aufgaben des Militärpfarrers und in Analogie zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen - nicht alleine kirchlicher Zuständigkeit unterliegt, muß er sich auch gegenüber dem Staat legitimieren (6). So lange die ZDv 66/2 den Rahmen dieses Unterrichts verbindlich absteckt, sollte deutlich sein, daß auch die hier vorgeschlagene Konzeption "im Zusammenhang mit der Gesamterziehung der Soldaten zu sehen" ist (so ZDv 66/2), und einen wichtigen und eigenständigen Beitrag dazu leistet (7).

23.20 Der Lebenskundliche Unterricht als Beitrag zur Wert-, Norm- und Zielfindung im privaten, bundeswehrspezifischen und gesellschaftlichen Problembereich

23.21 Der Soldat, insbesondere der Wehrpflichtige, lebt in einer besonderen und oft als besonders schwierig empfundenen Ausnahmesituation und hat spezifische persönliche Probleme. Die Bundeswehr ist daran interessiert, daß der einzelne seine Lebenswirklichkeit wenigstens ansatzweise aufarbeitet und sie nicht nur durch Flucht ins Wochenende und die Hoffnung auf das Ende der Dienstzeit verdrängt. Sie hat darum ein legitimes Interesse an einem Unterricht, in dem Soldaten frei von hierarchischen und Leistungszwängen ihre privaten Probleme besprechen können und überlegen, was ihnen wichtig ist, was für sie gilt und welche Ziele sie anstreben wollen.

23.22 Die Bundeswehr verwaltet selbst ein ungeheures Zerstörungspotential und ist durch ihre Bündniszugehörigkeit eingebettet in die Automatik nuklearer Abschreckung. Durch diese moderne Waffenentwicklung und die exponierte strategische Lage ergeben sich beunruhigende ethische Probleme: Ob und wie man heute noch Soldat sein könne - wo die Grenzen für das noch Verantwortbare liegen und anderes mehr (8).
Einerseits ergeben sie sich zwangsläufig aus dem militärischen Auftrag, brechen besonders bei kriegsähnlichen Übungen immer wieder auf. Sie werden zudem durch die öffentliche Diskussion und durch jede neue Rekrutengruppe in die Bundeswehr hineingetragen. Andererseits wird die hier aufbrechende Legitimierungsproblematik oft verdrängt und durch die Routinen des Alltags

überlagert. Verbotene Fragen aber wirken toxisch. Identitätsprobleme lassen sich auch hier nur zum eigenen Schaden auf Dauer verdrängen. Darum hat die Bundeswehr ein legitimes Interesse an einem Unterricht, der die zentralen berufsethischen Fragen offenlegt und - so weit das jeweils möglich ist - aufarbeitet (9).

23.23 Die Bundeswehr versteht sich nicht als Antibild zur modernen Gesellschaft, nicht als soldatischer Orden, der eigenen Gesetzen folgend sich von der Umwelt abschirmt (10). Ein solcher Versuch wäre in einer Wehrpflichtigenarmee mit einer so hohen Fluktuationsquote illusorisch. Sie versteht sich als offene Armee in einer demokratischen Gesellschaft, die Raum gibt für eine freie gesellschaftlich/politische Meinungsbildung (11). Von diesem Selbstverständnis her hat sie ein legitimes Interesse an einem Unterricht, der sich um gesellschaftliche Wert-, Norm- und Zielfindung bemüht. Dies besonders aus zwei Gründen:

1. Die gesellschaftlich/politische Abstinenz großer Teile der Bevölkerung ist für eine demokratische Gesellschaft ein ernstes Problem. Darum hat sie ein legitimes Interesse an einem Unterricht, der nicht nur die Interessierten anspricht, sondern auch diejenigen, die eher außerhalb des gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozesses stehen. Gerade der "einfache Soldat", der sich nicht zutraut, bei gesellschaftlichen Problemen seine Meinung zu sagen, soll hier erfahren, daß er sinnvoll mitreden kann und angesichts der Problematik nicht resignieren muß. Von daher sollte dieser Unterricht ein "Unterricht für alle" bleiben. Er darf sich in seinen Zielen und seiner Unterrichtsführung nicht nur auf Eliten konzentrieren (12). Der Hinweis, daß es in anderen Großorganisationen einen solchen Unterricht nicht gebe, spricht nicht dagegen, sondern unterstreicht dessen Wichtigkeit. Unter gesellschaftspolitischem Aspekt wäre nicht weniger, sondern mehr qualifizierte breitenwirksame Reflexion bei Erwachsenen nötig.

2. Auch die gesellschaftlich/politischen Wert-, Norm- und Zielvorstellungen des einzelnen werden entscheidend durch die ihm zugänglichen sozialen Kontakte geprägt. In unserer schichtspezifisch gegliederten Gesellschaft aber sind intensivere soziale Kontakte zumeist Kontakte innerhalb derselben sozialen

Schicht. Daraus entstehen zwangsläufig schichtenspezifische Unterschiede in den gesellschaftlichen Wert-, Norm- und Zielsetzungen (13).

In der Bundeswehr dagegen müssen Menschen mit verschiedenem soziokulturellen Hintergrund und verschiedensten Bildungsvoraussetzungen auf engem Raum zusammenleben. Für viele Wehrpflichtige ist dies die erste und letzte intensive Begegnung mit Menschen aus anderem Milieu. Später als Lehrer Arbeiterkinder unterrichten ist etwas anderes, als mit Arbeitern in einer Stubengemeinschaft leben. Dieses Zusammenleben führt nicht zwangsläufig zur Erweiterung des persönlichen Erfahrungshorizonts und zur Toleranz, es führt auch zu Spannungen, zur Verfestigung von Vorurteilen und zu Aggressionen. Soziale Feindbilder und Klischees können sich gerade durch die Frustrationen eines engen Zusammenlebens auch verfestigen. Solche sich verfestigende negativ gefüllte Stereotype wie "die Zeitsoldaten", "die Abiturienten", "der Stab" u.ä. lassen sich immer wieder beobachten.
Der Lebenskundliche Unterricht soll dieses Problemfeld nicht verdrängen, sondern bewußt und verstehbar machen. Er bemüht sich dann aber auch um individuelle Klärung und soziale Übereinkünfte. Als Ort des freien Gesprächs ist er ein Stück Einübung in Toleranz und Fairneß. Er will deutlich machen, daß und wie erwachsene Menschen mit unterschiedlichen Ansichten und Prägungen voneinander lernen können. Er ist ein bescheidener Beitrag zur gesellschaftlichen Integration.

23.30 Der theologische Beitrag des Lebenskundlichen Unterrichts in der Sicht des Staates

23.31 Die Bundeswehr ist Teil einer pluralistischen Gesellschaft in einem weltanschaulich neutralen Staat. Daraus aber ergibt sich nicht die Konsequenz eines wertneutralen Lebenskundlichen Unterrichts.
Eine solche Konsequenz wäre illusionär, weil es eine neutrale Lebenskunde nicht geben kann. In den hier zu behandelnden Problemfeldern ist jeder betroffen und keiner neutral, ist jeder Partei und darum parteiisch. Objektivität kann hier nur vorgetäuscht werden. Darum ist es gerade nicht demokratisch legitim, die eigene

Betroffenheit und die daraus resultierenden Interessen zu verschleiern; legitim ist, sie durchsichtig zu machen.
Das Bemühen um individuelle Klärung und soziale Übereinkünfte im ethischen Entscheidungsfeld ist ein komplexer Vorgang: Zunächst müssen die eigenen Wert-, Norm- und Zielvorstellungen bewußt werden. Danach gilt es, abweichende Vorstellungen emotional und rational zu verstehen und sich mit ihnen argumentativ auseinanderzusetzen. Hier lebt das Gespräch aus der Spannung von Meinung und Gegenmeinung, in der Indifferenz würde es versanden. Wer sich aber äußert, exponiert sich und wird angreifbar. Es wäre unfair, wollte sich der Lehrer dem entziehen. Erst wenn er bereit ist, seine eigenen Karten auf den Tisch zu legen, kann es zu einem offenen Spiel kommen. Erst in dieser beiderseitigen Transparenz kann sich transparente Meinungsbildung ergeben (14).
Verantwortliche Wert-, Norm- und Zielfindung geht nicht an der rationalen Argumentation vorbei, sie geht aber darin nicht auf. Sie prüft und gewichtet die Argumente; die Entscheidung selbst aber ist ein Akt wagender Entscheidung; der einzelne identifiziert sich mit einem der verschiedenen Lösungsangebote. Ein Unterricht, der einen Beitrag leisten will zur ethischen Entscheidungsfindung, darf darum nicht in einer unprofilierten allgemeinen Erörterung stecken bleiben, er muß auch Lösungsangebote herausarbeiten, damit eine Identifizierung überhaupt möglich ist (15). Der theologische Beitrag ist ein solches Angebot.

Indoktrination allerdings wäre in einer demokratischen Gesellschaft illegitim. Jeder muß die Freiheit behalten, auch diesen Beitrag zu kritisieren und sich davon zu distanzieren. Als Ort der Einübung in Toleranz sollen in diesem Unterricht nicht nur fremde, es sollen auch die eigenen Meinungen ernst genommen werden.

23.40 Sollen Pfarrer oder Offiziere den Lebenskundlichen Unterricht halten?

Die Kirche hat keinen aus dem Militärseelsorgevertrag ableitbaren Rechtsanspruch auf den Lebenskundlichen Unterricht. So war denn auch in der Planungsphase der Bundeswehr zunächst offen, ob Pfarrer oder Offiziere diesen Unterricht halten sollten. Der Staat hat ihn dann den Kirchen angeboten, weil er sie in diesem Problemfeld als einzige Gruppe für kompetent hielt. Dies aber war eine poli-

tische und ist eine durchaus revidierbare Entscheidung (16).
Ich halte sie auch heute noch für sinnvoll:

1. Zwar haben die Kirchen kein Monopol mehr für individuelle, gruppenspezifische und gesellschaftliche Wert-, Norm- und Zielfindung. Zumindest die evangelische Kirche beansprucht dies auch nicht. Sie beschäftigen sich aber professionell und mit großer Intensität gerade mit diesem Problembereich und haben hier eine unvergleichlich große Erfahrung.
   Dies gilt auch für den Lebenskundlichen Unterricht, mit dessen Problemen die Militärseelsorge auf Grund einer mehr als 2o-jährigen breiten Unterrichtspraxis vertraut ist.

2. Der Militärpfarrer ist von seinem Status her für diesen Unterricht besonders geeignet, weil er außerhalb der militärischen Hierarchie steht, darum unabhängig ist und doch dazugehört (17):

   Der Vorgesetzte ist gewohnt, zu befehlen. In diesem Unterricht aber müßte er sich der Kritik stellen und bereit sein, seine Meinung zu korrigieren. Als Vorgesetzter hat er seine Untergebenen zu beurteilen, hier müßte er sich des Urteils über sie enthalten. Er könnte in einen Rollenkonflikt geraten. Der Pfarrer aber ist nicht Vorgesetzter.
   Der Untergebene ist von seinen Vorgesetzten in vielfacher Weise abhängig. Das Beziehungsfeld zwischen beiden ist von daher emotional so besetzt, daß ein offenes, angstfreies Gespräch zwar gelegentlich gelingen könnte, aber nicht die Regel wäre. Dem Pfarrer gegenüber kann jeder offen reden. Die Furcht, daß daraus dienstliche Nachteile entstehen könnten, ist von vornherein ausgeschlossen.
   Trotz dieser Unabhängigkeit ist der Militärpfarrer vertraut mit dem Milieu und den Problemen, er ist "in", nicht "out". Er gehört dazu und gerade darum kann man mit ihm reden. Unter diesen Bedingungen wird er als Gesprächsleiter weithin auch von denjenigen Soldaten akzeptiert, die sich am kirchlichen Leben nicht beteiligen und kirchlichen Aktivitäten indifferent oder ablehnend gegenüberstehen (18).

3. Weil der Pfarrer außerhalb der militärischen Hierarchie steht und keiner Dienstgradgruppe angehört, weil er an diesem Punkt

nicht selbst Partei ist, kann er auch Verständnis für die jeweilige Gegengruppe wecken. Er kann deutlich machen, wie gruppenspezifische Vorurteile das Miteinanderleben erschweren. Hier hat der Lebenskundliche Unterricht eine - wenn auch bescheidene - Brückenfunktion.

25.50 Zusammenfassung:

Nicht nur die Kirche, auch die Bundeswehr hat ein legitimes Interesse an einem Unterricht, der einen Beitrag leistet zur privaten, bundeswehrspezifischen und gesellschaftlichen Wert-, Norm- und Zielfindung der Soldaten.
Sie ist interessiert daran, daß private Probleme frei von hierarchischen und Leistungszwängen besprochen und zentrale berufsethische Fragen offengelegt und aufgearbeitet werden.
Sie ist an einem "Unterricht für alle" interessiert, in dem gerade diejenigen in den gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozeß hineingenommen werden, die sonst eher außen stehen, in dem Menschen unterschiedlicher sozialer Prägung miteinander überlegen, was für uns alle wichtig, gültig und zukunftsträchtig ist. Hier ist der Unterricht ein bescheidener Beitrag zur gesellschaftlichen Integration.

Weil das Unterrichtsgespräch aus der Spannung von Meinung und Gegenmeinung lebt, wäre eine wertneutrale indifferente Lebenskunde ineffektiv. So ist die Bundeswehr an einem Unterricht interessiert, in dem Soldaten und Pfarrer ihre Meinungen offenlegen, der dadurch rationale Argumentation und persönliche Identifikation ermöglicht, der Indoktrination vermeidet und Toleranz praktiziert.
Zur Erteilung dieses Unterrichts sind Militärpfarrer durch ihre Erfahrung und ihren Status besonders geeignet: Sie stehen außerhalb der militärischen Hierarchie und kennen doch die Interna (19).

Wir haben eine Zielformel vorgelegt, begründet und entfaltet und meinen, der Lebenskundliche Unterricht sei damit hinreichend legitimiert. Es sollen nun noch einige methodische Konsequenzen gezogen werden. So wird der nächste Abschnitt erläutern, was wir unter einem "partnerschaftlichen Gespräch" verstehen. Abschnitt 25.oo nimmt dann die Probleme von Stoffülle und Themenwahl auf. Dadurch soll deutlich werden, wie sich diese Konzeption in die unterrichtliche Praxis umsetzen läßt.

24.00 Der Lebenskundliche Unterricht als partnerschaftlicher Erwachsenenunterricht

24.10 Rückblick und Aufgabenstellung

Es wurde gefragt, ob der Lebenskundliche Unterricht die Militärpfarrer überfordert. Dies wurde mit der breiten Themenstreuung begründet und den besonderen Bedingungen, unter denen er gehalten wird (1). Dies ist auch eine Frage an die Rolle, die sich der Pfarrer selbst zuweist.

Die Stundenskizzen der Anfangsphase zeigten den Pfarrer als Experten: Er hat sich mit dem Thema befaßt, hat ein Unterrichtsschema erstellt und hierfür erläuternde Materialien gesammelt. Er hat die Lösungen fixiert und steuert den Unterricht darauf zu. Die Soldaten sollen mitreden. Die Diskussion soll aber nicht die vorher festgelegten Unterrichtsziele verändern. Sie ist eine belebende Methode, kein Essential dieses Unterrichts. Er hat - unbeschadet der persönlichen Konzilianz des Unterrichtenden - eine eher autoritäre, besser gesagt: direktive Grundstruktur (2).
Die Vorteile eines solchen Unterrichtstyps leuchten unmittelbar ein: Nachdem der Pfarrer mehrmals unterrichtet hat, kennt er die Schwachstellen seines Konzepts und kann verbessern. Er kennt die Einwände und kann sich darauf präparieren. Der Unterricht verläuft relativ überraschungsfrei. Das Gespräch ufert nicht aus. Der Unterrichtende kann das ihm Wichtige auch sagen.

Die neue Zielformel wendet sich gegen ein direktives Unterrichten und proklamiert einen Lebenskundlichen Unterricht "im Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs" und als "Raum seelsorgerlicher Begleitung". Dies soll jetzt entfaltet werden.
Nun läßt sich Seelsorge nicht erzwingen oder durch eine bestimmte Unterrichtsform garantieren. Partnerschaftlicher Unterricht aber kann sie begünstigen, kann dazu ermuntern. Nur dies ist hier gemeint. Dabei verstehen wir unter Seelsorge nicht nur das vom Soldaten erbetene vertrauliche Einzelgespräch mit dem Pfarrer. Auch dazu kann die Art des Unterrichts die Wege ebnen oder erschweren. Wir meinen, daß auch der Unterricht selbst immer dann seelsorgerliche Aspekte enthält, wenn in einem Klima des Vertrauens Soldaten offen über existentielle Probleme sprechen, nach Lösungen suchen und sich etwas sagen lassen.

Wir nehmen hier Erfahrungen auf, die wir seit 1971 bei methodisch/didaktischen Fortbildungskursen und pastoralpsychologischen Trainings für Militärpfarrer gesammelt haben (3). Sie spiegeln sich auch in den Stundenbildern der neueren Zeit. Man versucht dort, zu eher partnerschaftlichen Unterrichtsformen zu kommen (4).
Um das Gemeinte zu verdeutlichen, arbeiten wir nur die Gegensätze zwischen beiden Unterrichtstypen heraus. Die Praxis der Militärseelsorge allerdings haben wir damit nicht beschrieben. Dort finden sich wohl eher Mischformen (5).

24.20 Überstülpen des Themas oder gegenseitige Abklärung?

24.21 Der Pfarrer hat das Monatsthema vorher durchgearbeitet und sich damit identifiziert; es ist zu seinem Thema geworden. Die Soldaten dagegen kommen unvorbereitet in den Unterricht, sie wurden aus den Banalitäten ihres Alltags herausgerissen und gehen dorthin zurück.

Direktiver Unterricht setzt voraus, daß dieses Thema die Soldaten gerade jetzt interessiert, obwohl ihnen anderes vielleicht viel wichtiger wäre. Der Unterricht aber soll ein Freiraum sein, in dem Soldaten frei von hierarchischen Zwängen ihre eigenen Probleme - nicht die des Pfarrers - zur Sprache bringen können. Auch das Überstülpen eines Themas ist ein hierarchischer Zwang und erschwert die Einsicht, daß nicht eine, sondern meine Sache verhandelt wird (Pöggeler - 6).

24.22 Darum beginnt partnerschaftlicher Unterricht mit einer kurzen Abklärungsphase. Der Pfarrer sagt, welches Thema er besprechen und wie er das machen will und fragt nach dem Einverständnis der Soldaten. Nicht gemeint ist die diffuse Eingangsfrage: "Was sollen wir heute behandeln?" In der Regel wird die Gruppe das vorgeschlagene Thema akzeptieren, nachdem Mißverständnisse ausgeräumt wurden und die Zielrichtung klar ist. Durch diesen kurzen Abklärungsprozeß aber ist aus dem Pfarrerthema ein Gruppenthema geworden. Die Soldaten werden ernstgenommen und fühlen sich für diesen Unterricht mit verantwortlich. Natürlich muß der Pfarrer auch bereit sein, auf sein Thema zu verzichten. Partnerschaftlicher Unterricht kann nicht an den Betroffenen vorbei oder gegen ihren Willen geschehen. Ein solcher Abklärungsprozeß dauert nur wenige Minuten. Sind besondere akute

Spannungen in der Gruppe, kann er länger dauern. Er ist dann aber auch um so wichtiger, weil ohne ihn in dieser Situation kaum ein sinnvoller Unterricht möglich wäre (7).

24.23 Auch in direktiv strukturierten Unterrichten ist eine hohe Beteiligung möglich. Dies aber muß nicht identisch sein mit innerer Betroffenheit und persönlichem Engagement oder mit pädagogischer Effizienz. Hier können sich internalisierte Schülerrollen auswirken: Auch Soldaten haben gelernt, Antworten auf Fragen zu geben, die sie eigentlich nicht interessieren. Manche mögen antworten, weil der Pfarrer sympathisch ist und sich viel Mühe gibt.
Darum darf in einem partnerschaftlichen Unterricht die gegenseitige Abklärung nicht nur am Anfang stehen, sie muß ihn kontinuierlich begleiten. Er ist auf Feedback angewiesen. Der Pfarrer möchte wissen, ob und wie das Gesagte verstanden wurde, ob es für die Soldaten wichtig ist, ob es ihnen weiterhilft und sie überzeugt, ob sie überhaupt noch innerlich dabei sind oder längst abgeschaltet haben, ob sie andere und wichtigere Probleme sehen. Ein solches Feedback geschieht zunächst durch das offene Unterrichtsgespräch selbst. Es kann auch in einer kurzen Feedbackrunde am Unterrichtsende oder im informellen Gespräch geschehen. Wichtig ist die offene vertrauensvolle Atmosphäre und die Bereitschaft des Pfarrers zum Zuhören, die innere Freiheit, Kritik anzunehmen und zu verarbeiten.
Autoritärer Unterricht wird in der Regel auf Feedback verzichten, weil er meint, dies alles selbst abschätzen zu können, oder weil er die Rückmeldung scheut.

24.24 Georg Picht hatte 1965 den sozialethischen Auftrag der evangelischen Militärseelsorge beschrieben. Sie sollte in Kritischer Solidarität gesellschaftliche Pathologien und kollektive Verirrungen aufdecken und die nötigen unbequemen Fragen stellen (8). Geschieht dies aber im Rahmen eines direktiven Unterrichts, so kritisiert nur der Pfarrer, die anderen werden kritisiert. Bei einer solchen Rollenverteilung fällt es immer wieder schwer, die nötige Solidarität deutlich zu machen (9).
Beim partnerschaftlichen Unterricht dagegen wird keine fertige, vorgestanzte Kritik von außen hineingetragen. Kritische Solidarität realisiert sich hier in der Solidarität gemeinsamen Suchens und in der Bereitschaft, voneinander zu lernen. Kritische Solidarität beschreibt hier nicht nur - wie noch bei Georg Picht - die Grundeinstellung

der Militärpfarrer gegenüber Bundeswehr und Gesellschaft. Sie beschreibt auch die Grundeinstellung der Soldaten gegenüber der Militärseelsorge. Aus den Objekten Kritischer Solidarität sollen deren Akteure werden. Ob auch der Pfarrer Kritik annehmen und verarbeiten kann, ist ein wichtiges Kriterium dafür, ob Militärseelsorge Kritische Solidarität nur propagiert oder auch ernsthaft will (1o - dazu Eberhard Müller und Wolfgang Huber).

24.25 Seelsorge kann nicht an den Betroffenen vorbei und gegen ihren Willen, sondern nur mit ihnen gemeinsam geschehen; sie stellt sich auf den anderen ein, nimmt ihn in seiner Situation ernst. Gerade darum bemüht sich auch ein partnerschaftlicher Unterricht, der kein fremdes Thema überstülpt, der die Betroffenen nicht als Objekt pastoraler Bemühungen betrachtet, sondern sie mitverantwortlich macht für das Gelingen des Gesprächs. Indem er für das Feedback der Soldaten offen ist, fühlt sich die Gruppe ernstgenommen, erlebt sie, daß und wie Kritik angenommen wird und weiterhelfen kann. Gerade dies kann eine Seelsorge begünstigen, die immer auch selbstkritische Potentiale erschließen will.

24.30 Vermittlung von Expertenwissen oder gemeinsames Lernen?

24.31 Beim direktiven Unterricht trägt der Pfarrer alleine die Last, eine eher abwartende, zuhörende Gruppe über eine Unterrichtseinheit hin für sein Thema zu motivieren: Dynamik und Richtung werden nicht durch das Gespräch der Gruppe bestimmt; der Lehrende bestimmt als Experte die Richtung und gibt an den Gelenkstellen die weiterführenden Impulse. Natürlich ermuntert er die Soldaten auch zum Reden. An der Art, wie er mit Gesprächsbeiträgen umgeht, wird aber deutlich, daß nicht abweichende Beiträge zur Problem- und Lösungsfindung gefragt sind, sondern Randbemerkungen und Bestätigungen zu einem feststehenden Konzept. Die Fragen haben einen eher rhetorischen Charakter: Der Pfarrer fragt, obwohl er die Antwort weiß - und gibt sie dann auch. Es kommt zu einem sich selbst verstärkenden Prozeß: Die Soldaten sehen nicht ein, warum sie reden sollen - so gerät der Pfarrer in einen Redezwang und macht gerade dadurch die Soldaten stumm. Daß er auf solche Beiträge auch verzichten kann, zeigt sich, wenn die Zeit knapp wird. Er gerät ins Dozieren, sagt noch in gedrängter Form, was ihm wichtig ist.

Kommt es nicht zu einem wirklich offenen Gespräch, so erfährt er nicht, was die Soldaten beim jeweiligen Thema schon wissen und welche Erfahrungen sie bereits gemacht haben. Er lehrt, was vielleicht längst bekannt ist und kommt nicht zu den eigentlichen Defiziten. Feedbacks mit Soldaten machen dies oft frappierend deutlich. Er begnügt sich damit, daß nur wenige mitarbeiten oder versucht, Ermüdungserscheinungen durch humorvolle Darstellung, übersichtliche Schaubilder, profilierte und provozierende Formulierungen, betonte Freundlichkeit oder Munterkeit, durch Appelle u.ä. - immer aber durch eigene Aktivität - aufzufangen. Eine für den Lehrenden sehr anstrengende Unterrichtsform! (R. u.A. Tausch, J. Grell - 11).

24.32 Ist durch gemeinsame Abklärung aus dem Pfarrerthema ein Gruppenthema geworden, so vertraut partnerschaftlicher Unterricht auf die Motivierungskraft des einmal geweckten Interesses. Der Pfarrer ist nicht Zugpferd, das eine Gruppe passiver Konsumenten nach vorne reißt, er begleitet und fördert einen Lernprozeß, der gerade im Prozeß gemeinsamer Problem- und Lösungsfindung seine eigene Dynamik entwickelt. Dieser Unterricht will das Wissen der Teilnehmer heben, ihre diffusen Erfahrungen bewußt machen und ordnen, vorgeschlagene Lösungen gemeinsam sichten und Resultate erarbeiten. Hier ist das Gespräch nicht nur eine belebende Methode, es ist ein Essential. Hier wird ernstgenommen, daß auch die Gruppe Potentiale zur Problemlösung hat, die zu erheben und fruchtbar zu machen sind. Der Pfarrer ermuntert, vermittelt, ordnet, fragt nach, faßt zusammen, gibt Impulse und - wenn nötig - auch Informationen und sagt seine Meinung. Immer aber bleibt er eingebettet in den Prozeß des gemeinsamen Suchens und Findens.

24.33 Ein solcher Unterricht geht davon aus, daß auch Erwachsene unter bestimmten Bedingungen von sich aus zum Lernen motiviert sind und schafft gerade diese Bedingungen:

> "Menschen sind von sich aus motiviert, ihre Umwelt zu erforschen, ihr Wissen zu erweitern, intellektuelle Stimulation zu suchen und neue Fertigkeiten zu erwerben. Menschen haben z.B. ein 'Bedürfnis nach Kompetenz' (R.W. White). Es gibt einen 'Neugiertrieb', den Menschen befriedigen möchten; der Mensch ist ein Neugierwesen. Diese Bedürfnisse wirken als primäre Motivationen zum Lernen.
> Lernaktivitäten, die primär ... motiviert sind, führen zu besseren Lernleistungen als fremdgesteuerte Lernaktivitäten. Verhaltensänderungen sind nachhaltiger, wenn das Individuum sich selbst motiviert...
> Menschen lernen erfolgreicher, ... wenn sie über die Lernziele und die Wege, wie sie zu erreichen sind, mitbestimmen können...

> Lernen geschieht nur, wenn der Lernende selbst tätig ist, selbst Fragen stellt, selbst Informationen sucht, selbst Anworten formuliert, selbst Experimente ersinnt und durchführt usw. Die Tätigkeiten des Lernens können dem Lernenden nicht abgenommen werden. (J. Grell - 12 , ähnlich Xaver Fiederle)."

Von den Tätigkeiten, den Anstrengungen des Lernens möchte der Lernende auch nicht entlastet werden, auch nicht mit Hilfe wirklicher oder vermeintlicher Experten. Er möchte seinen eigenen Lernweg gehen, sich selber in den Ergebnissen wiederfinden, damit er sich mit ihnen identifizieren kann.

34 Der Prozeß des gemeinsamen Lernens ermöglicht eine für jede Seelsorge wichtige Partnerschaft: Zwar weiß der Pfarrer um Zuspruch und Anspruch des Evangeliums, er weiß aber auch, daß die konkreten Antworten hier nicht einfach abrufbar sind - auch dann nicht, wenn er sich an bestimmte Bibelstellen, zentrale theologische Aussagen oder Mittlere Axiome bindet:

> "Über das, was Gott will, verfügt auch die christliche Gemeinde nicht, sondern sie hat stets neu kritisch und selbstkritisch danach zu suchen (Phil. 1,1o). Dabei darf sie sich nicht scheuen, auch von den Nicht-Christen bzw. Atheisten zu lernen - im Sinne des Wortes: 'Prüfet alles und behaltet das Gute" (Theologischer Ausschuß der EKU - 13).

Daß hier nicht der alleswissende Experte vor unwissenden Soldaten steht, das bedeutet für den Pfarrer eine große Entlastung und Befreiung. Er braucht nicht jene umfassenden und ganz richtigen Antworten für alle zu wissen, die er doch in concreto nicht wissen kann. Er läßt sich helfen, er setzt auf die aktive Mitarbeit der Gruppe, damit er ihre Probleme überhaupt orten kann, damit sich die Lösungen nicht verengen, sondern Breite gewinnen und qualitativ zureichen, damit sie auch im Leben der Angesprochenen hinreichend konkret werden. Weil sich die Antworten des Evangeliums in der Regel erst in einem solchen Lernprozeß erschließen und nicht abseits davon, darf er sich und anderen die Anstrengungen des Lernens nicht ersparen.

40 Streitgespräch oder Einübung in Toleranz ?

41 Die Soldaten haben ein zum Teil erhebliches Sachwissen zu den lebenskundlichen Problemen oder meinen es zu haben. Sie haben sich mit bestimmten Themen intensiv befaßt: in politischen Gruppen, im privaten Kreis, durch Lektüre und Fernsehen. Viele haben einen qualifizierten

mehrjährigen Gemeinschaftskundeunterricht hinter sich. Manche Monatsthemen wurden dort, aber auch im Religionsunterricht der weiterführenden Schulen, bereits ausführlich besprochen (14). Jeder lebt in seinem spezifischen sozialen Kontext und hat seine individuelle, gruppenspezifische und gesellschaftliche Wirklichkeit ein Leben lang erfahren. So ist im Lebenskundlichen Bereich jeder Experte, hat jeder etwas einzubringen, auch wenn nicht alles rational aufgearbeitet wurde, nicht direkt formulierbar und abrufbar ist. Jeder hat Erfahrungen, die der Pfarrer nicht haben kann, weil auch er nur in einem bestimmten sozialen Kontext lebt und von daher seine spezifische - auch altersspezifische - Prägung hat.

Experten aber möchten ihr Wissen eintragen, ausbreiten, bestätigt sehen, möchten sich profilieren; - dies gilt auch von den Experten unter den Soldaten. In einem direktiven Unterricht ist dies jedoch kaum möglich. Der Gesprächsleiter hat die größeren Artikulierungschancen. Er hat durch seine spezielle Vorbereitung die griffigeren Argumente und das Faktenmaterial zur Hand. So sucht man nach den Schwachstellen seiner Argumentation, kritisiert, streitet ab, stellt sich als besser informiert dar und überdeckt seine Kenntnislücken, zitiert Kronzeugen, deren Aussagen momentan nicht nachprüfbar sind; man versucht, das Gespräch auf Gebiete zu lenken, in denen man auch noch etwas weiß und sich profilieren kann. Der Unterricht wird zum Streitgespräch, zur Arena, in der einige kämpfen und viele zusehen (15). Der Pfarrer trägt allein die Beweislast für seine Argumente, er wird zum Aggressionsobjekt - ein sehr anstrengendes Unterrichten.

Experten haben ein Ansehen zu verlieren. So sucht man Bundesgenossen, es bilden sich Antikoalitionen und Fronten. Es kommt zu Konkurrenzkämpfen. Hier geht es dann um Durchsetzen oder Nachgeben, um Gewinnen oder Verlieren. Seelsorge allerdings kann in diesem Klima nicht gedeihen; sie setzt voraus, daß der Seelsorger nicht gegen mich, sondern für mich ist. Es könnte geschehen, was die Vertreter der katholischen Kirche schon 1953/54 in den vorbereitenden Gesprächen befürchteten: Der Lebenskundliche Unterricht könnte die Seelsorge nicht fördern, sondern geradezu blockieren - ein Grund für sie, diesen Unterricht abzulehnen (16).

24.42 Partnerschaftlicher Unterricht akzeptiert das Profilierungsbedürfnis der anderen. Der Pfarrer achtet darauf und hilft dazu, daß sich jeder

einbringen kann und keiner an den Rand gedrängt wird, daß auch Andersdenkende ihre Meinung formulieren und vertreten können. Er hört genau hin, um das Gemeinte auch im ungeschickt Gesagten zu verstehen und für das allgemeine Gespräch fruchtbar zu machen und nimmt auch abwegig erscheinende Beiträge ernst. Er ermuntert die Gruppe zu einem solchen positiven Zuhören, das zunächst einmal verstehen und nicht nur Material für Gegenargumente sammeln will.

Ein solcher Unterricht ist Ort der Einübung in eine Toleranz, die eigene und fremde Meinung ernstnimmt, die überzeugen möchte und dabei die Freiheit der Entscheidung respektiert. Diese Toleranz wird oft beschworen; im Unterrichtsstil des Pfarrers könnte sie konkret erfahren werden: Er hütet sich vor einengender Gesetzlichkeit und zugleich vor Indifferenz. Er nimmt die Soldaten als Partner ernst und zugleich sich selbst als Theologen. Er ist nicht neutral, er ist gebunden an das biblische Zeugnis. Zugleich aber öffnet er einen freien Raum. Theologie wird weder aufgezwungen, noch versteckt. Der einzelne wird mit seinen Problemen nicht in ethischer Beliebigkeit alleingelassen, es werden die Möglichkeiten christlichen Glaubens und Handelns deutlich. Er kann sich damit identifizieren, muß dies aber nicht. Weil die biblische Botschaft auf die Mündigkeit des einzelnen zielt und auf seine Selbstverantwortung vor Gott, darf es hier keinen moralischen Druck geben, steht der Pfarrer unter keinem Überzeugungszwang. Statt dessen vertraut er auf die Überzeugungskraft der im Unterricht zur Sprache kommenden christlichen Botschaft (von Oppen u.a. - 17).

24.50 Rationale Argumentation und emotionale Betroffenheit

24.51 Die im Lebenskundlichen Unterricht angesprochenen Wert-, Norm- und Zielfragen sind emotional besetzt. Was für mich wichtig und unwichtig sein soll, was gelten soll und worauf ich hinaus will - darüber kann ich nicht nur "sachlich" reden, darüber rede ich zugleich als Betroffener, auch wenn mir dies nicht bewußt ist. Eine seriöse und verantwortliche ethische Entscheidung darf darum die rationalen Argumente nicht ignorieren; sie geht aber darin nicht auf und kann dies auch nicht. Sie muß sich über das rational Wägbare hinaus engagieren; sie muß über jene Sicherheiten hinausgehen, die vergangene und gegenwärtige Erfahrungen vermitteln können. Sie ist Wagnis auf Zukunft hin, braucht Engagement, Phantasie, Mut und Vertrauen. Sie wird

durch internalisierte und oft vorbewußte Norm-, Wert- und Zielvorstellungen beeinflußt, von dem, was ich befürchte, erhoffe, ersehne, was ich mir und anderen zutraue:

> "Der Ethiker muß von der Tatsache bewegt sein, daß das bunte, vielfältige Leben ihm einen Reichtum der Erkenntnis verheißt, den er aus dem bloßen Begriffe der Vernunft heraus niemals entwickeln kann" (H.J. Iwand, dazu Gibson Winter, Hans Schulze - 18).

So laufen gerade im Lebenskundlichen Unterricht immer zugleich rationale und emotionale Prozesse ab.

24.52 Direktiver Unterricht will ein Konzept durchziehen, inhaltlich festgelegte Ziele erreichen und neigt dazu, dagegen gerichtete Emotionen als störend abzublocken und auszublenden.
Partnerschaftlicher Unterricht verschwendet keine Energie darauf, vorhandene Emotionen, Frustrationen und Ängste der Teilnehmer zu überspielen. Er nimmt sie auf und macht sie für das Unterrichtsgespräch fruchtbar. Er weiß, daß nur jene Emotionen unterrichtlich fruchtbar zu machen sind, die auch ausgesprochen werden und verzichtet darum auf vorschnelle Stellungnahmen, Urteile und Rezepte, die das existentielle Problemfeld eher verdecken als erhellen.

Ein Unterricht, der Emotionen aufnimmt und nicht abblockt, dürfte im übrigen Bereich der Bundeswehr mindestens ebenso selten sein wie in der Schule. So gilt auch hier, was Jochen Grell in der Schule beobachtet hat:

> "In der Schule gibt es kaum Möglichkeiten, Emotionen zu analysieren und zu differenzieren. Der Lehrer richtet vielmehr einen guten Teil seiner Energie darauf, seine Emotionen und die der Schüler zu verdrängen, zu bekämpfen, zu tabuisieren und zu ignorieren" (19)

Dahinter steht die Sorge des Unterrichtenden, vom Strom der Emotionen überspült zu werden und sie nicht mehr "in den Griff" zu bekommen. Mit Emotionen fruchtbar umgehen, ihnen nicht ausweichen, sondern standhalten, ihre Schubkraft in Lernen umsetzen - gerade dies aber ist die Voraussetzung für eine seelsorgerliche Begleitung, die den anderen nicht nur in seinen rationalen Argumenten, sondern auch in seinen Ängsten und seinem Ärger ernstnimmt. Die Chance des Lebenskundlichen Unterrichts läge gerade darin, daß dies geschieht, daß er anders ist als die übrigen Unterrichte.
Da dieser Unterricht die emotionalen Bereiche nicht ausklammert, muß auch die theologische Aussage nicht nur auf der Ebene rationaler Argumentation bleiben, sie kann hineinreichen in die existentiellen

Tiefenschichten von Hoffnung und Enttäuschung, Vertrauen und Angst.

4.53 Der Lebenskundliche Unterricht will nicht nur Bestehendes bestätigen. Bisherige Meinungen, Einstellungen und eingeschliffenes Verhalten werden in Frage gestellt, sollen aufgegeben oder modifiziert werden. Lernen ist gerade im ethischen Problembereich auch eine Zumutung. Dagegen steht die Tendenz zur Selbstbestätigung, eine in gewissen Grenzen auch nötige Schutzreaktion (Jean Piaget, H. Heckhausen, Leo Montada, Hans Aebli - 2o).
So gibt es gerade dann, wenn das Thema interessiert und Erwartungen weckt, Widerstände einzelner oder einzelner Kleingruppen: Es gibt emotionale Ablehnung, die in rationale Argumente verpackt wird. Es gibt selektive Wahrnehmung, "weil nicht sein kann, was nicht sein darf". Der Lernanspruch wird bagatellisiert: "Das ist im Grunde nichts Neues". Es kommt zu aggressiven Äußerungen und Fluchttendenzen: Man wirft bei konkreten Fragen unlösbare Grundsatzprobleme auf, versteigt sich in Definitionsprobleme, will die heikle Frage ins Belanglose abdrängen, bestreitet die Kompetenz des Fragers, zieht das Gesagte ins Lächerliche usw.
Beim direktiven Unterricht trägt der Pfarrer auch die Last jener Abwehrreaktionen, die sich eigentlich nicht gegen ihn, sondern gegen die Zumutung des Lernens richten.
Partnerschaftlicher Unterricht dagegen bemüht sich um eine möglichst angstarme und offene Kommunikation, schafft eine Vertrauensbasis und baut dadurch Aggressionen ab. Wurde das Thema nicht übergestülpt, sondern von der Gruppe akzeptiert, so gibt es nicht nur Abwehr, es gibt auch positive Erwartungen. Man erhofft sich etwas vom Unterricht und möchte positiv mitarbeiten. Auf dieses Lernbedürfnis vertraut der Pfarrer. Er vermeidet eine unfruchtbare Verclinchung mit den wenigen lautstark agierenden Kritikern und vertraut statt dessen auf die Solidarität und die Balancekräfte der Gruppe.

24.60 Abstrakter oder konkreter Unterricht?

24.61 Für viele Soldaten haben die Monatsthemen in ihrer offiziellen Formulierung einen eher abschreckenden und motivationstötenden Charakter. Sie erwarten nichts von der Behandlung großer abstrakter Themen und resignieren bei Formulierungen wie: "Heute wollen wir über das Verhältnis von Glaube, Technik und Naturwissenschaft sprechen", "Heute geht es um Freiheit und Zwang im menschlichen Zusammenleben" oder "Heute sprechen wir über Schuld und Schicksal" (21). Damit können

sie nichts anfangen, weil dies alles abstrakte Begriffe sind. Sie sind aber nicht in der Lage, über längere Strecken hin abstrakt zu denken, auch wenn sie das gerne möchten. Selbst bei Normalbegabten kann man nicht ohne weiteres von einem voll ausgeprägten formal-logischen Denkvermögen ausgehen. Dies hängt nicht nur von der Schulbildung, sondern auch von der individuellen Lebensgeschichte ab:

> "Je größer die Lernerfahrung des Erwachsenen ist, desto eher kann er komplizierte Lernziele erreichen... Ein Erwachsener mit negativer Lerngeschichte, der nach der achten Klasse die Volksschule verlassen hat und seitdem nicht mehr systematisch gelernt hat, wird kaum zum Begrifflernen und zur Abtraktion fähig sein" (H. Siebert - 22; dazu auch Tietgens/Weinberg, H. Rauh).

Besonders der direktive Unterricht steht nun in der Gefahr zu abstrahieren und dadurch zu überfordern. Der Pfarrer hat als Akademiker das Thema für sich erarbeitet, in Aufnahme entsprechender Literatur und in Auseinandersetzung mit ihr Thesen und Lernziele formuliert, die er nun erreichen möchte. Er kann dabei auf die Mitarbeit derjenigen Soldaten rechnen, die abstrakten Gedanken über längere Zeit hin folgen und auf diesem Niveau diskutieren können. Dies sind dann die eigentlichen und oft auch einzigen Diskussionspartner (23).

Der "Lebenskundliche Unterricht für alle" aber darf sich nicht auf die Eliten beschränken. Als partnerschaftlicher Unterricht nimmt er alle Teilnehmer ernst, indem er auch ihre begrenzten Möglichkeiten zum abstrakten Denken ernstnimmt. Darum bewegt sich dieser Unterricht nicht auf der Ebene abstrakter Thesen. Er geht aus von den Erfahrungen der Teilnehmer und bemüht sich, durch einen Einstieg aus dem Lebens- und Erfahrungshorizont der Soldaten das Interesse aller zu wecken und die Wand von Apathie und Skepsis zu durchstoßen. Mit ihnen gemeinsam erarbeitet er an konkreten Beispielen neue Einsichten. Er versucht, diese Einsichten in andere Bereiche zu transferieren, indem er fragt, ob das, was hier klar geworden ist, auch anderswo gilt und sucht auch dort wieder Beispiele. So weit das möglich und sinnvoll ist, versucht er die Lernergebnisse zu generalisieren. Er fragt, ob das, was in mehreren Bereichen gilt, allgemeingültig ist. Zwar ist auch eine solche Generalisierung ein Vorgang zunehmender Abstraktion. Sie verzichtet aber auf den für viele nicht nachvollziehbaren Umweg über eine quasi-akademische Begriffsbildung. Sie wurde gemeinsam erarbeitet und gefüllt mit unmittelbarer Erfahrung (24).

24.62 Direktiver Unterricht sieht in den inhomogenen Bildungsvoraussetzungen zwischen den einzelnen und innerhalb der einzelnen Unterrichtsgruppen die besondere Schwierigkeit des Lebenskundlichen Unterrichts. Da er ein bestimmtes Wissen direktiv vermitteln will, muß er sich auf einem bestimmten Anspruchsniveau einpegeln. Er wird die einen überfordern, weil sie das nicht verstehen. So versucht er, das Nichtverstandene noch einmal zu erklären und unterfordert die anderen, die das längst verstanden haben.

Partnerschaftlicher Unterricht sieht gerade hier eine besondere Chance. Er legt sich nicht auf ein bestimmtes Bildungsniveau fest, sondern läßt möglichst viele zu Wort kommen: Abiturienten geben ein Stück ihres theoretischen Wissens an Arbeiter weiter. Arbeiter setzen ihre besonderen sozialen Erfahrungen dagegen. Der Pfarrer ist Mittler und Dolmetscher, er regt an und steuert diesen für das Selbstwertgefühl wichtigen und oft gestörten Prozeß wechselseitigen Gebens und Nehmens. Er schafft ein Klima und läßt Zeit, daß sich auch der "einfache" Soldat äußern kann. Er versucht, auch das Ungeschickte und Abseitige zu integrieren, damit jeder sinnvoll mitreden und aufgrund seiner spezifischen Kenntnisse und Erfahrungen einen Beitrag zur Problemlösung leisten kann. Er soll sich im gemeinsamen Ergebnis wiederfinden (25).

24.63 In einem gut vorbereiteten, gut gegliederten und klar gesteuerten direktiven Unterricht läßt sich in kurzer Zeit viel Wichtiges sagen.

Partnerschaftlicher Unterricht aber mißt den Ertrag nicht an dem, was der Leiter alles gesagt hat. Er fragt, wie viel von möglichst vielen verstanden und verarbeitet wurde.
Hier muß sich der Pfarrer zurückhalten können. Er braucht die Geduld, andere das erarbeiten zu lassen, was er längst weiß und viel besser und kürzer sagen könnte. Er drängt sein Wissen nicht auf, er trägt es ein, wenn dies vom Gesprächsstand her sinnvoll und förderlich ist. So ist dieser Unterricht alles andere als ein informationsloser Unterricht. Wichtig aber ist, daß die Informationen im Fragehorizont der Betroffenen liegen. So verzichtet der Pfarrer auf das Eintragen von Wissensballast, von Informationen, die zwar vom Thema her möglich sind, aber nichts zur Problemlösung beitragen.
Er weiß, daß einmal Gehörtes noch nicht geistiger Besitz ist. Es wird abgestoßen und vergessen, wenn es nicht mit bisherigem Denken verknüpft wird. Dies aber geschieht vor allem dann, wenn die Be-

troffenen selbst darüber sprechen, wenn möglichst viele an der Problemfindung und -lösung nicht nur receptiv, sondern auch aktiv mitwirken können. So läßt dieser Unterricht relativ viel Zeit für Verarbeitungsprozesse. Er ist kein weiter einsamer Weg zu fernen Zielen; er zielt darauf, einige wenige Schritte gemeinsam zu gehen. Am Ende eines solchen Unterrichts soll nicht die große Theorie stehen, sondern ein Stück neuer Klärung, ein Stück neuer Einsicht.

24.64 Wir meinen, auch dies seien sehr wichtige seelsorgerliche Aspekte: den anderen nicht überfordern und dadurch beschämen; seine begrenzten Möglichkeiten auch in seiner Art zu denken aufnehmen und fruchtbar machen; das eigene Wissen nicht aufdrängen; die Erwartung durchhalten, daß jeder etwas Sinnvolles einzutragen hat; eigene Lernziele nicht auf Kosten anderer erreichen.
Weil sich Christen besonders der Namenlosen, Sprachlosen, Benachteiligten anzunehmen haben, weil die Kirche Christi "vor allem nach unten blickt" (Karl Barth - 26), darf sich der Pfarrer gerade nicht auf die wenigen "Gebildeten" beschränken, soll er möglichst alle in den gemeinsamen Lernprozeß integrieren. So könnte deutlich werden, daß sich im "Lebenskundlichen Unterricht für alle" auch eine "Kirche für alle" engagiert.

24.70 Zusammenfassung

Partnerschaftlicher Unterricht beginnt mit einer Phase gegenseitiger Abklärung und macht dadurch die Gruppe mitverantwortlich für sein Gelingen. Er wird von Feedbackprozessen begleitet. Der Pfarrer tritt aus der Rolle des Experten heraus, der die richtigen Antworten für alle haben muß. Er begleitet und fördert den Prozeß gemeinsamen Lernens und macht dabei auch die Problemlösungspotentiale der Soldaten fruchtbar. Ein solcher Unterricht lebt nicht primär von der Aktivität des Lehrers, sondern vom Engagement der Gruppe. Er vermeidet das unfruchtbare Streitgespräch. Er realisiert statt dessen eine Toleranz, die eigene und fremde Meinungen ernstnimmt, die überzeugen möchte und zugleich abweichende Überzeugungen respektiert. Er begrenzt sich nicht auf die Ebene rationaler Argumentation. Er nimmt auch die vorhandenen Emotionen auf, macht sie für das Unterrichtsgespräch fruchtbar, setzt ihre Schubkraft in Lernen um. Er abstrahiert nicht über das Abstraktionsvermögen der Teilnehmer hinaus.

An konkreten Beispielen erarbeitet er konkrete Einsichten, transferiert und generalisiert sie. Die unterschiedliche Schulbildung und die unterschiedliche soziale Erfahrung der Teilnehmer sind eine Chance für das gemeinsame Lernen. Er gibt Informationen, wenn sie im Fragehorizont der Gruppe liegen und so weit sie vom Gesprächsstand her nötig sind und hat Zeit zu einer aktiven Verarbeitung des Gehörten. Am Ende soll ein Stück neuer Einsicht stehen.
Ein solcher Unterricht ermöglicht in besonderem Maß seelsorgerliche Begleitung.

Ein solcher partnerschaftlicher Unterricht fällt heraus aus dem Rahmen des Üblichen. Expertenmentalität ist im Lehrer- und wohl auch im Pfarrerverhalten noch weithin internalisiert (Jochen Grell - 27). Gewiß sind hierzu besondere seelsorgerliche und pädagogische Qualifikationen nötig. Was hier beschrieben wurde, mögen manche eher als Zumutung, nicht als Entlastung empfinden, mag für viele eher ein Wollen als eine Wirklichkeit sein. Gerade dieser Unterricht aber könnte in einer von Befehl und Gehorsam bestimmten Umwelt auf die eschatologische Bestimmung der Kirche hinweisen, als "Leib Christi ... herrschaftsfreie Bruderschaft zu sein" (EKU - 28). Militärpfarrer wären dann nicht "Herren über den Glauben, sie wären Partner der Freude" (synergoi täs charas - 2. Kor. 1,24).

24.80 Konsequenzen für die Themenfindung

Lebenskundlicher Unterricht als partnerschaftlicher Erwachsenenunterricht - dies müßte auch zu einer partnerschaftlichen Themenfindung führen:
Zwar bittet das Kirchenamt die Pfarrer jeweils um Themenvorschläge für das kommende Unterrichtsjahr. Darüber hinaus aber kommt es zu keiner Abklärung innerhalb der Pfarrerschaft. Bei einer partnerschaftlichen Themenfindung müßte sich auch die schweigende Mehrheit der Pfarrer engagieren. Sie müßte ihre Unterrichtserfahrung in klare Vorschläge umsetzen. Nur dann bekäme das Kirchenamt ein repräsentatives Meinungsbild (29). Diese Themensammlung wäre dann durch die Pfarrerkonvente zu ventilieren und zu gewichten. Erst danach sollte es zu bindenden Absprachen zwischen beiden Kirchenämtern und dem Verteidigungsministerium kommen.
Partnerschaftlicher Unterricht müßte auch die Soldaten an der

Themenfindung beteiligen. Was wichtig und unwichtig ist, müßte sich jeweils aus einem gemeinsamen Abklärungsprozeß im Rahmen einer didaktischen Analyse ergeben. Einige neue Stundenbilder versuchen dies und kommen zu guten Ergebnissen: Es zeigen sich konkrete Betroffenheiten und Defizite. Vorgegebene Themen verändern sich, sie werden konkreter und für Soldaten interessanter und relevanter (3o). Solche Testprogramme sollten in einem größeren Rahmen schon vor der endgültigen Themenfestlegung durchgeführt werden. Nur so kann vermieden werden, daß der Unterricht an den Betroffenheiten der Soldaten vorbeigeht.

Ein solcher Themenkatalog müßte revidierbar bleiben. Die Arbeit mit ihm müßte von kontinuierlichen Feedbackprozessen begleitet werden.

.00 Ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen als Inhalte des Lebenskundlichen Unterrichts

.10 Das ungelöste Reduktionsproblem

.11 Die meisten Monatsthemen erschließen eine Problemfülle, die nur in längeren Unterrichtsfolgen sachgemäß aufzuarbeiten wäre. Im Unterschied zum schulischen Religionsunterricht steht aber jeweils nur eine Unterrichtseinheit - im besten Fall eine Doppelstunde - zur Verfügung. Darum muß jedes Thema auf die realen unterrichtlichen Möglichkeiten abgestimmt werden. Es ergibt sich die Aufgabe einer didaktisch verantworteten, pädagogisch und theologisch fruchtbaren Reduktion.

Die Stundenbildanalysen zeigten, daß gerade hier ein Hauptproblem des Lebenskundlichen Unterrichts liegt: Er kann in der Problematisierung der komplexen, weitreichenden, oft weltumspannenden Problematik stecken bleiben und findet dann nicht mehr zu Problemlösungen. Er bleibt auf einem Abstraktionsniveau, das einen Teil der Soldaten intellektuell überfordert. Er erstickt in einer pädagogisch nicht mehr fruchtbar zu machenden Stoffülle. Es fehlen Zeit und Kraft zur Verarbeitung. Der Lernprozeß wird abgebrochen, bevor er für den einzelnen hinreichend fruchtbar wird (1).

.12 Das ungelöste Reduktionsproblem erscheint nicht nur innerhalb der einzelnen Monatsthemen, es stellt sich auch bei der Gesamtauswahl. So zeigt der Themenkatalog, daß in 20 Jahren alles unterrichtet wurde, was im Rahmen von Lebenskunde überhaupt denkbar ist. Auch die einzelnen Jahreszyklen haben zumeist eine enorme Streubreite. Hier spiegelt sich eine didaktische Konzeption, die möglichst Vieles und Verschiedenes anbieten will. Als Auswahlkriterium läßt sich nur erkennen, daß die Themen wohl jeweils aktuell waren und deshalb als wichtig erschienen (2).
Im Anhang dieser Studie sind nun die Lernziele aus 15 Themen der Jahre 1974/75 zusammengestellt. Sie zeigen, was die einzelnen Verfasser mit ihren Themen erreichen wollen. Es präsentiert sich ein Konglomerat von durchaus nützlichen Einzeleinsichten; es kommt aber zu keiner Verschränkung zwischen den Themen (3).

So werden den Wehrpflichtigen im Laufe ihrer Dienstzeit 12 bis 15 große und komplexe Monatsthemen serviert. Für sie gibt es keine Vorbereitung auf den Unterricht und keine Nacharbeit, um die Informationsfülle zu konservieren. Manche kommen nur sporadisch, viele aber nehmen regelmäßig am Unterricht teil, wenn er regelmäßig angeboten wird. Da die einzelnen Themen nicht erkennbar aufeinander bezogen sind, entfällt jedoch das Moment einer vertiefenden Wiederholung und Weiterführung.
Was will die Militärseelsorge eigentlich erreichen, wenn sie Jahr um Jahr eine solche Problembreite präsentiert? Was kann davon überhaupt behalten, was soll gelernt werden? Es stellt sich die Frage nach der Effizienz eines solchen Unterrichts als Frage nach dem Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag.

25.20 Reduktion von Komplexität bei Niklas Luhmann und Wolfgang Klafki

25.21 Das Reduktionsproblem ist ein allgemeines Problem und geht weit über den Lebenskundlichen Unterricht hinaus: Die moderne Lebenswirklichkeit ist für den einzelnen nur schwer durchschaubar. Er wird mit einer Fülle von Informationen überschüttet, kann sie aber nur zum Teil aufnehmen und verarbeiten. Es kommt zu einer "Überforderung des Menschen durch die Welt" (Luhmann - 4). Jeder hat - auch im lebenskundlichen Bereich - Defizite, die er eigentlich nicht haben dürfte. Bemüht er sich nun, durch zusätzliche Informationen die vielfältige Wirklichkeit sachgerecht und gründlich auszuleuchten, so gerät er immer wieder neu in den Komplexitätsdruck der Einzelbereiche, die sich bei gründlicher Betrachtung jeweils in sich selbst wieder komplizieren. Er gerät damit in den Sog einer fortwährenden Überforderung. Ein bloßes Sammeln und Speichern richtiger Informationen, ein gradliniges Fortschreiten im Erwerb von immer mehr Wissen, führt auch nicht zwangsläufig zu qualitativ besserer Einsicht und besserem Handeln:

> "Zuviel Wissen klärt nicht mehr auf, sondern verliert sich in der Ferne des vorhandenen, aber nicht gewußten Wissens... (5).

Für Niklas Luhmann ist die Komplexität der Welt nur erfaßbar, wenn sie auch reduziert werden kann:

> "Eine Steigerung der in der Welt erfaßbaren Möglichkeiten wird sinnlos, wenn nicht zugleich entsprechend wirkungsvolle Mechanismen der Reduktion von Komplexität entwickelt werden" (Luhmann - 6).

Das heißt: Der einzelne kann nicht leben, wenn er alle Informationen vollständig auf-

nehmen und berücksichtigen, wenn er alle denkbaren Möglichkeiten ergreifen will. Jeder muß für sich selbst Prioritäten setzen. Er muß entscheiden, was ihm wichtig und unwichtig ist, was für ihn gelten soll und welche Ziele er ansteuern will. Dies gilt nicht nur für den einzelnen, es gilt auch für jede Gruppe und jede Gesellschaft.

5.22 Ethisch bedeutsam ist die Qualität solcher Reduktionen: Werden diese Reduktionsprozesse bewußt und ethisch verantwortet, oder bleiben sie im Bereich undurchsichtiger und unreflektierter Anpassung an vermeintliche oder reale soziale Zwänge? Werden die begrenzten Kapazitäten des einzelnen und der Gesellschaft optimal genutzt oder bleiben sie brach liegen? Kommt es zu einem Gewinn an Lebensmöglichkeiten oder zu einer Verarmung?
Eine bessere Erfassung und Reduktion von Komplexität geschieht weder allein durch ziellose Kommunikation, noch durch bloße Information; sie geschieht - nach Luhmann - durch "Systembildung": Die nicht hantierbare Informationsfülle, die Überfülle des Möglichen wird strukturiert. Sturkturieren meint hier: Eingrenzen, Auswählen, Ordnen, in einen sinnvoll erscheinenden, überschaubaren Zusammenhang stellen, als wichtig, weniger wichtig oder belanglos einstufen. Ethische Meinungsbildung und Entscheidung geschieht dann durch Identifikation mit bestimmten, sich in diesem Systemzusammenhang ergebenden Möglichkeiten (7).

5.23 Damit enthält dieses Luhmann'sche Schema vier Bedingungen für Lebensbewältigung überhaupt: Kommunikation, Information, Strukturierung und Identifikation. Dies aber entspricht genau den Strukturen des von uns propagierten Lebenskundlichen Unterrichts:

Er will Kommunikation ermöglichen, darf sich aber nicht auf einen ziellosen allgemeinen Erfahrungsaustausch beschränken. Es geht um ein zielgerichtetes Reden; er zielt auf das, was einige oder alle noch nicht wissen. Darum vermittelt er Informationen.
Der Unterricht informiert, darf aber nicht in der Informationsfülle ersticken; er muß sie strukturieren. Das heißt auch hier: eingrenzen, auswählen, gewichten und werten. Ziel des Unterrichts aber ist nicht nur die Strukturierung des Vorhandenen. Er soll darüber hinaus Identifikation ermöglichen und hierzu Angebote profilieren. Unter den besonderen Bedingungen eines "Unterrichts

für alle" geschieht eine solche Identifikation weniger im Systemfeld abstrakter Theorien, sie geschieht eher im System des konkret erfahrbaren Lebens.

25.24 Niklas Luhmann stellt der Soziologie zwar die Aufgabe, die Komplexität der modernen Gesellschaft besser zu erfassen und besser zu reduzieren. Er selbst löst sie aber nicht; er bleibt - so weit ich das übersehen kann - im Bereich hochgradiger Abstraktion. Er hält es nur für möglich, daß eine solche Reduktion zur Erkenntnis führt, "daß selbst hochkomplexe Systeme auf Grund ziemlich einfacher elementarer Prozesse aufgebaut und erhalten werden" (8). Dies würde bedeuten: Komplexe Systeme lassen sich nicht beeinflussen, indem man ihre Komplexität lediglich nachzeichnet. Es ändert sich nur wenig, wenn man innerhalb des Gesamtsystems Detailkorrekturen versucht. Es gilt, die bestimmenden und regulierenden elementaren Prozesse aufzuspüren.
Dies versucht - von einem anderen Ansatz aus - der Pädagoge Wolfgang Klafki mit seinem Konzept der "Kategorialen Bildung" (9 - dazu Herwig Blankertz, Reinald Merkert, Theodor Klaßen u.a.): Auch die Schule steht - wie der Lebenskundliche Unterricht - einer wachsenden und ausufernden Stoff- und Problemfülle gegenüber. "Kategoriale Bildung" will diese Fülle durch Auswahl und Konzentration auf das Exemplarische, Elementare, Fundamentale, Typische, Repräsentative pädagogisch fruchtbar machen. Hiermit sind jeweils relativ einfache Inhalte gemeint, die geeignet sind, komplexe Lebenswirklichkeit aufzuschließen. An ihnen sollen die entscheidenden Grundprobleme bewußt, die sich hier ergebenden Grundentscheidungen aufgearbeitet und wieder in die komplexe Lebenswirklichkeit hinein transferiert werden:

> "Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen und Einzelkönnen ...; alles, was nur 'auf Vorrat', auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als seine Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler als seine Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf seine Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hingeführt und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles, endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt - alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort - jedenfalls keinen zentralen Ort - mehr haben" (Wolfgang Klafki - 1o).

Auch Wolfgang Klafki legt keinen Katalog solcher Elementaria vor, er beschreibt nur die Aufgabe und stellt später mit resignierendem Unterton fest: "Die Verwirklichung in der Lehrplangestaltung und in der Schulwirklichkeit macht nur langsame Fortschritte (11).

30 Reduktion von Komplexität im Lebenskundlichen Unterricht als Reduktion auf ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen

31 In Aufnahme des Konzepts der "Kategorialen Bildung" ergibt sich für den Lebenskundlichen Unterricht eine dreifache Aufgabe:

1. Er reduziert die komplexe und oft undurchschaubare Lebenswirklichkeit auf die in ihr enthaltenen und sie bestimmenden Grundprobleme.
2. Er arbeitet die sich hier ergebenden ethischen Grundentscheidungen auf.
3. Das an konkreten, überschaubaren Zusammenhängen Erarbeitete wird in andere Bereiche der Lebenswirklichkeit transferiert. Dadurch wird auch hier undurchschaubare Komplexität wenigstens ansatzweise durchschaubar.

Geeignet für einen solchen Unterricht sind nicht abstrakte Themen. Will die Militärseelsorge an solchen Themen festhalten, so haben sie nur die heuristische Funktion, Grundprobleme herauszufiltern. Geeignet sind überschaubare Inhalte, die jeweils ein wichtiges Stück der komplexen Lebenswirklichkeit exemplarisch erschließen und darum Transfer ermöglichen. Was Wolfgang Klafki für die schulischen Bildungspläne allgemein fordert, gilt sinngemäß auch für den Lebenskundlichen Unterricht:

> "Das bedeutet die Forderung nach radikalen stofflichen Kürzungen der hergebrachten Bildungspläne und nach einem Neudurchdenken der pädagogischen Methoden im Dienste einer Vertiefung, die die unabdingbare Voraussetzung echter Bildung ist" (Klafki - 12).

Eine Reduktion der abstrakten Monatsthemen auf jeden betreffende Grundprobleme wurde von uns schon 1970 und 1973 vorgeschlagen (12a). Etwa die Hälfte der Stundenbilder von 1974/75 versucht, diesen Ansatz zu realisieren (13). Das hiermit Gemeinte soll nun an zwei Beispielen konkretisiert werden:

25.32 Das Thema "Strafen: wann? warum? wie?" (Oktober 1972) kann anregen, über das Problem der Strafrechtsreform nachzudenken. Man kann - wie das Verteilheft zum Thema - den geschichtlichen Wandel im Strafvollzug aufzeigen und fragen, ob langjähriger Freiheitsentzug abschrecken, vergelten oder bessern soll und im Anschluß daran über die Resozialisierung von Strafgefangenen sprechen. Dies sind diffizile juristische und soziale Fragen. Der Unterricht wäre ein Beitrag zur gesellschaftlichen Meinungsbildung. Es handelt sich um ein durchaus wichtiges gesellschaftliches Teilproblem. Er spräche die meisten Soldaten aber nicht in ihrer eigenen Lebenswirklichkeit an.
Fragt man dagegen nach dem Sitz im Leben der Soldaten, so stellt sich heraus, daß "Strafen" nicht nur ein juristisches Problem ist. "Gestraft" wird überall, wo Menschen zusammenleben. Wir stoßen auf zwei jeden betreffende Grundprobleme und werden vor zwei wichtige ethische Grundentscheidungen gestellt:

1. Wie gehen wir mit Menschen um, die an uns "schuldig" geworden sind?
   Ich kann sie benachteiligen, verachten, links liegen lassen, kann auf ihre Kosten Sympathien erwerben, mich im Gefühl moralischer Überlegenheit sonnen, kann sie klein machen, kann sie auf ihr Versagen festnageln, kann vergeben, kann ihnen eine neue Chance geben...

2. Wie reagieren wir, wenn wir selbst "bestraft" werden? Akzeptieren wir dies oder kommt es zu neuen Aggressionen, zu einem sich eskalierenden Kreislauf von Schlag und Gegenschlag? Wie können wir diesen Kreislauf unterbrechen?

Ein solcher Unterricht bedeutet keine Engführung in den privaten Kleinbereich. Sein Reiz könnte gerade darin liegen, das im eigenen Lebensbereich bewußt Gewordene in die gesellschaftlichen Bezüge zu transferieren. Resozialisierung von Strafgefangenen erschiene hier nicht als allgemeine Forderung an anonyme Adressaten. Indem der Unterricht die Verdrängungs- und Vergeltungsmechanismen bei uns selbst bewußt macht, wird auch deutlich, warum Resozialisierung so schwierig ist.

25.33 Über "Ehekrisen und ihre Bewältigung" (Mai 1976) kann man sehr allgemein sprechen. Man kann dazu aufrufen, "Mut und Verstand

nicht zu schonen, wenn es gilt, um eine Ehe zu ringen". Man kann an Selbsterkenntnis und Versöhnungsbereitschaft appellieren und vor Selbstgerechtigkeit warnen (EKA - 14). Doch bleibt das allgemein Richtige auf der Ebene der Rhetorik, wenn es nicht im Konkreten erfahren wird. Die konkreten Ehekrisen erschließen dann ein ganzes Spektrum von Grundproblemen:

daß ich den Partner vereinnahme und ihm keine Freiheit zur individuellen Entfaltung lasse,
daß ich ihn in seinen Schwierigkeiten allein lasse und ihn dadurch nicht wirklich ernst nehme,
daß ich überhöhte und illusionäre Erwartungen an den Partner habe,
daß ich heftig kritisiere, aber selbst nur schwer Kritik ertragen kann,
daß und warum gutgemeinte Gespräche Menschen auch auseinander bringen können,
wie schwer und wie hilfreich Versöhnung ist ...

Alle diese Grundprobleme sind nicht nur ehespezifisch, sie treten überall auf, wo Menschen miteinander leben: auf der 6-Mann Stube, am Arbeitsplatz, in Familie und Peergruppe. Man muß dies auch nicht unbedingt am Beispiel der Ehe thematisieren. So ist dann auch jedes einzelne Grundproblem in andere Kleingruppenbereiche übertragbar. Und gerade dies ist die didaktische Intention: Die komplexe schwer durchschaubare Lebenswirklichkeit auf überschaubar Konkretes zu reduzieren und vom Überschaubaren her jeweils Stücke der komplexen Lebenswirklichkeit durch Transfer zu erschließen.

So wird am Ehethema das Intendierte noch einmal deutlich: Der Unterricht soll nicht allgemein über Ehe reden. Er soll - in Anlehnung an Niklas Luhmann - die hier bestimmenden und regulierenden elementaren Prozesse aufspüren, bewußt machen und bearbeiten. Er soll - in Anlehnung an das Konzept der "Kategorialen Bildung" - zu den Grundproblemen und den sich daraus ergebenden Grundentscheidungen durchstoßen.
Natürlich kann eine Unterrichtseinheit nicht das ganze Spektrum solcher Grundprobleme besprechen. Sie erstickte in einer frustrierenden Problemfülle. So wird der Unterricht das jeweils Wichtige im Rahmen eines partnerschaftlichen Gesprächs erheben und sich

darauf beschränken. Hier gilt: "Er ist kein weiter einsamer Weg zu fernen Zielen; er zielt darauf, einige wenige Schritte gemeinsam zu gehen" (vergl. 24.63).

25.40 Die pädagogische und theologische Relevanz eines Unterrichts über ethische Grundprobleme und Grundentscheidungen

Die hier vorgeschlagene Reduktion der Stoffülle und Komplexität der Themen auf allgemein zugängliche Grundprobleme und die sich hier ergebenden ethischen Entscheidungen halten wir für unterrichtlich besonders fruchtbar und für theologisch besonders relevant.
Im einzelnen:

25.41 Die bisher behandelten großen und komplexen Monatsthemen führen zu juristischen, psychologischen, soziologischen und sonstigen Fachproblemen und zu einer "Verwissenschaftlichung" des Unterrichts. Gerade neue Stundenbilder zeigen, wie schwierig es ist, diese Problemfülle in nur einer Unterrichtseinheit qualitativ zureichend auszubreiten und außerdem noch theologische Aussagen einzutragen. Es kommt zu einem Zurücktreten theologischer Aspekte (15). Die hier vorgeschlagene Reduktionsform bedeutet eine stoffliche Entlastung. Indem der Unterricht zu den ethischen Grundentscheidungen durchstößt, eröffnet er einen weiten Raum für theologische Aussagen.

25.42 Abstrakten Themen kann man ausweichen, man muß und kann sich nicht für alles interessieren. Grundprobleme aber hat jeder, hier ist jeder direkt und immer wieder betroffen: Wie ich, wie unsere Gruppe und unsere Gesellschaft mit Andersdenkenden umgeht, ob wir ihnen Freiheit lassen oder sie autoritär vereinnahmen, ob wir nur uns selbst oder auch andere ernstnehmen, was ich von mir und anderen erwarten kann, warum Kommunikation glückt und warum sie zerbricht, wie Menschen mit Aggressionen, Frustrationen und Enttäuschungen umgehen - dies alles sind nicht abhakbare und damit erledigte Probleme. Auch die sich hier ergebenden ethischen Entscheidungen aktualisieren und konkretisieren sich in allen Lebensbereichen immer wieder neu. Da es um jedermann zugängliche überschaubare Zusammenhänge geht, kann christliche Ethik als existentiell betreffendes, beschreibbares, präzises und sich immer wieder

neu aktualisierendes Verhalten deutlich werden. Das Abgleiten in unverbindliche theologische Deklamationen läßt sich vermeiden (16).

25.43 Ein Lebenskundlicher Unterricht, der primär Informationsdefizite ausfüllen will, jagt einem Phantom nach und überfordert sich. Wie soll in diesen wenigen Stunden gelingen, was ein jahrelanger Religions- und Gemeinschaftskundeunterricht angeblich nicht erreichen konnte? Auch das hier vermittelte Wissen wird wieder vergessen, wenn es nicht gelingt, dies in den Systemzusammenhang des eigenen Lebens zu integrieren (17).
Wir hatten bereits darauf hingewiesen, daß der schulische Religionsunterricht und die Gemeinschaftskunde unter sehr viel günstigeren Bedingungen arbeitet: Die Thematik kann dort in kontinuierlichen Gruppen über längere Zeiträume hin in einer größeren Stundenzahl besprochen werden. Lebenskunde als Abbau von Informationsdefiziten bestellt ein bereits bestelltes Feld. Ist sie überhaupt noch nötig? (18)
Eine Lebenskunde, die Grundprobleme bewußt macht und ethische Grundentscheidungen bearbeitet, steht nicht in dieser Konkurrenzsituation. Zwar behandelt auch die Schule ethische Probleme, sie unterrichtet in fast allen lebenskundlichen Bereichen. Sie kann aber spätere Erfahrungen nur bedingt vorwegnehmen. Was den Erwachsenen in ihrer Lebenssituation wichtig und unwichtig ist, was für sie gilt und welche Ziele sie anstreben - diesen Bereich deckt die Schule nicht ab. Dies bedarf **neuer** Verarbeitungsvorgänge von seiten der Betroffenen. (Theodor Hanf / Karl Schmitt - 19)

Indem der Lebenskundliche Unterricht nicht nach den Defiziten von gestern fragt, sondern das Gespräch über die jetzt fälligen Entscheidungen führt, fragt er auch, was denn hier und heute im Namen Jesu Christi zu tun sei.

25.44 Niklas Luhmann und andere betonen "die Überforderung des Menschen durch die Welt". Angesichts einer schwer durchschaubaren komplexen Lebenswirklichkeit soll der einzelne Zusammenhänge beurteilen, von denen er nicht genug versteht, Entscheidungen treffen, deren Konsequenzen er nicht übersieht (H. Freyer - 2o). Auf die daraus resultierende politische Abstinenz und Resignation breiter Bevölkerungsschichten und auf ihren Rückzug in den überschaubaren

Privatbereich hatten wir bereits hingewiesen (21). Indem der Lebenskundliche Unterricht die komplexe soziale Wirklichkeit wenigstens in einigen Grundstrukturen deutlich macht, eröffnet er auch denen Verstehensmöglichkeiten, die einer abstrahierenden Betrachtung nicht gewachsen sind. Er nimmt - auch im Namen des Evangeliums - jene ernst, die nur zählen, aber wenig gelten, die in der öffentlichen Diskussion kaum eine Stimme haben, die mit ihren Fragen alleine bleiben, weil über ihre Köpfe hinweg geredet wird. Er will auch ihnen gegenüber wenigstens punktuell deutlich machen, daß und wie aktive Weltverantwortung der Christen möglich ist.

25.45 Indem die gesellschaftliche Wirklichkeit von unmittelbar erfahrbaren Zusammenhängen aus erschlossen wird, tritt sie dem einzelnen nicht nur als fremde Wirklichkeit gegenüber, mit der er nichts zu tun hat. Der Transfer macht gerade deutlich, inwieweit "die anderen" und "die da oben" Teile seiner eigenen Wirklichkeit sind. Ganz allgemein das Wesen der Demokratie besprechen und die Rücksichtslosigkeiten des Wahlkampfs verurteilen oder aber autoritäres, rücksichtsloses Verhalten bei mir selbst und in meinem unmittelbaren Lebensbereich entdecken und von da aus die Probleme einer demokratischen Gesellschaft erörtern - das ist ein Unterschied. Die satte Arroganz des Besserwissers kann erschüttert werden durch die Entdeckung des "Balkens im eigenen Auge" (Matth. 7,5).

25.50 Konsequenzen für die Auswahl und Formulierung der Monatsthemen

25.51 Vom Ansatz der "Kategorialen Bildung" her ist auch der Gesamtkatalog der Monatsthemen in dreifacher Hinsicht kritisch zu befragen:

1. Sind die Themen jeweils auf die begrenzten unterrichtlichen Möglichkeiten abgestimmt oder handelt es sich um globale Problemanzeigen, die die Aufarbeitungskapazität einer Unterrichtseinheit weit überfordern? Solche Themen müßten eingegrenzt werden. Dies gilt auch deshalb, weil Soldaten durch abstrakte und manchmal orakelhafte Themen nur schwer zu motivieren sind. Es müßte von vornherein deutlich sein, welche konkreten Inhalte besprochen werden sollen.

2. Können vom jeweiligen Thema aus wichtige ethische Grundprobleme erschlossen und wichtige ethische Grundentscheidungen aufgearbeitet werden? Themen, bei denen dies nicht möglich ist, sollten im Lebenskundlichen Unterricht nicht mehr behandelt werden.

3. Wofür sind die jeweils behandelten Grundprobleme exemplarisch und welche Transfermöglichkeiten erschließen sie?

25.52 Durch die regelmäßige Fluktuation haben sich Unterrichtsgruppen mit Wehrpflichtigen nach zwei Jahren völlig regeneriert (22). Von daher sollte die breite Themenpalette auf etwa 2o Themen reduziert werden. Dies bedeutet eine Entlastung der Militärpfarrer von der bisherigen Themen- und Problemfülle und ermöglichte eine qualifiziertere Vorbereitung und gezieltere Fortbildung. Da der Zwang entfiele, jährlich je zehn neue Stundenbilder und Verteilhefte zu schreiben, könnten diese Materialien intensiver erarbeitet, erprobt und kontinuierlich verbessert werden (23).

25.53 Ein solcher reduzierter Themenkatalog eignet sich auf die Dauer nur für Wehrpflichtige und für diejenigen Zeitsoldaten, die nur zwei Jahre bei der Bundeswehr bleiben. Bei Längerdienenden würden sich die Themen nach zwei Jahren wiederholen. Aber auch bei der bisherigen breiteren Palette kommt es zu Wiederholungen und Überschneidungen. So kehren bestimmte Themen immer wieder, wenn auch unter anderer Überschrift. Viele, auf den ersten Blick divergierende Themen behandeln dieselben Grundprobleme. Vielleicht ist auch dies ein Grund für die Ermüdungserscheinungen, die sich gerade bei längerdienenden Soldaten gegenüber dem Lebenskundlichen Unterricht zeigen (24). Dieser Komplex aber bedürfte einer eigenen Untersuchung.

25.54 Am Ende dieser Studie steht kein umfassender und ausgewogener Katalog der im Lebenskundlichen Unterricht zu behandelnden Grundprobleme und der daraus entwickelten Lernziele. Ein solcher Katalog läßt sich nicht von einem Einzelnen erstellen. Er setzt einen umfassenden Erfahrungsaustausch innerhalb der Militärseelsorge voraus. Ein partnerschaftlicher Unterricht müßte darüber hinaus auch die Soldaten an der Problemfindung beteiligen. Was ihnen wichtig ist, welche Probleme sie existentiell betreffen, das wäre

im Rahmen einer didaktischen Analyse zu erheben. Hier müßte die Militärseelsorge dann auch ihre eigenen Interessen eintragen. Sie ist z.B. daran interessiert, daß die Fragen nach Krieg und Frieden nicht verdrängt, daß die Verflechtung der privaten, bundeswehrspezifischen und gesamtgesellschaftlichen Probleme gesehen wird.

Dies alles wäre abzuklären und zu gewichten. Denn nur durch Setzung von Prioritäten kann die zentrale didaktische Frage beantwortet werden: Was sollen Soldaten in der begrenzten Zeit und unter den begrenzten Möglichkeiten dieses Unterrichts lernen?

25.60 Zusammenfassung:

Die komplexen Monatsthemen müssen auf die realen unterrichtlichen Möglichkeiten abgestimmt, sie müssen auf eine didaktisch verantwortete, pädagogisch und theologisch fruchtbare Weise reduziert werden. Dies gilt auch für den Gesamtzyklus der Themen.

Reduktion von Komplexität ist für Niklas Luhmann eine Vorbedingung für Lebensbewältigung überhaupt. Hierbei gilt es, jene elementaren Prozesse aufzuspüren, die die komplexe Wirklichkeit bestimmen und regulieren.

Wolfgang Klafki entwickelt dazu das Konzept der "Kategorialen Bildung". Dies läßt sich auf den Lebenskundlichen Unterricht übertragen: Er reduziert die komplexe Wirklichkeit auf die sie bestimmenden Grundprobleme, arbeitet die sich hier ergebenden ethischen Grundentscheidungen auf und transferiert sie in andere Lebensbereiche.

Die vorgeschlagene Reduktionsform ist pädagogisch und theologisch besonders fruchtbar:
Der Unterricht wird stofflich entlastet und schafft Raum für theologische Aussagen. Jeder ist existentiell betroffen; christliche Ethik erscheint als existentiell betreffendes, beschreibbares und sich jeweils neu aktualisierendes Verhalten. Er gerät nicht in Konkurrenz zum Gemeinschaftskunde- und Religionsunterricht der Schulen; er hat einen eigenen Bereich im Raum der ethischen Entscheidungsfindung Erwachsener. Er fragt, was heute im Namen Jesu Christi zu tun ist und zeigt wenigstens punktuell, daß und wie aktive Weltverantwortung der Christen möglich ist. Er erschüttert die satte Arroganz der Besserwisser durch das Bewußtmachen eigener Fehler.

Für Wehrpflichtige und Zeitsoldaten mit bis zu zweijähriger Verpflichtungsdauer soll die bisher übliche breite Themenpalette auf etwa 2o Themen reduziert werden. Dazu wäre ein Problem- und Lernzielkatalog im Rahmen einer gemeinsamen didaktischen Analyse zu erarbeiten. Damit sich die Militärseelsorge nicht im Vielerlei verliert, müßte sie hier Prioritäten setzen. Anstatt den Samen ihrer Erkenntnisse über alle Äcker dieser Welt zu streuen, sollte sie sich damit begnügen, einige wenige Hektar auf dem weiten Feld christlicher Ethik und kirchlicher Erwachsenenbildung solide zu bestellen.

A n h a n g

26.00

F u n d s t e l l e n

A n m e r k u n g e n

Zu Inhalt, Absicht und Grenzen dieser Studie

(1) Annelie Cremers begrenzt ihre juristische Dissertation über Militärseelsorge naturgemäß auf die rechtlichen Aspekte (CREMERS 1973, Staat und Evangelische Kirche im Militärseelsorgevertrag von 1957 ; vergl. Abschn. 3.oo). Klaus Steuber untersucht in seiner politikwissenschaftlichen Arbeit rechtliche und organisatorische Fragen. Was er darüber hinaus zur Militärseelsorgepraxis sagt, ist merkwürdig unkritisch und bleibt blaß. Der Lebenskundliche Unterricht wird auf 2 1/2 Seiten abgehandelt, die ganze vorlaufende Diskussion um diesen Unterricht fehlt (STEUBER 1972, Militärseelsorge in der Bundesrepublik Deutschland ; vergl. Abschn. 3.oo). Das Buch von Hans-Dieter Bamberg ist eine Streitschrift und keine seriöse wissenschaftliche Publikation (BAMBERG 197o, Militärseelsorge in der Bundeswehr - Schule der Anpassung und des Unfriedens ; vergl. Abschn. 13.oo). Seriöser, aber eher journalistisch als wissenschaftlich und nur auf ein aktuelles Ereignis von 1969 bezogen, das Buch von Alfred Bieber über das Verhältnis von Militärseelsorge und Wehrdienstverweigerung (BIEBER 1971, Ist die Truppe noch zu retten? ; vergl. Abschn. 6.43). Hans-Georg von Studnitz kennt nicht die Interna der Militärseelsorge und hat keinen Zugang zu ihren Materialien (STUDNITZ 1967, Rettet die Bundeswehr ; vergl. Abschn. 12.oo). So bleibt nur Wolfgang Huber, der im Rahmen seiner Untersuchung über "Kirche und Öffentlichkeit" eine eigene Fallstudie über die Militärseelsorge vorstellt (HUBER 1973, vergl. Abschn. 14.oo).

(2) LEHMING 1974, S. 9; Votum vor der EKD-Synode am 14.1.1974 in Kassel.

(3) Eine Geschichte der Militärseelsorge müßte sehr viel stärker kirchliche Akten und die Akten des EKA aufarbeiten, auch viele verstreute Zeitungsartikel und Zeitschriftenaufsätze. Hartmut Heinrici hat dazu eine Bibliographie bis einschl. 1969 erstellt.

Zu 1.00

(1) Es handelt sich um den "Vertrag der Bundesrepublik Deutschland mit der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Regelung der evangelischen Militärseelsorge" (EKA-HANDBUCH - MS 1o - 2o)

(2) So Militärbischof D. Kunst am 17.4.1958 (ORLT 1973, S. 49)

(3) Darauf weist später auch Wolfgang Huber hin: "Im Militärseelsorgevertrag wie in den ihn begleitenden Gesetzen fehlen auffälligerweise Bestimmungen über den Lebenskundlichen Unterricht. Seiner Durchführung liegt also eine einseitige staatliche Verordnung zugrunde. Eine gesetzliche Grundlage fehlt ihm sowohl auf staatlicher wie auf kirchlicher Seite" (HUBER 1973, S. 266)

(4) EKA-HANDBUCH - LU 1

(5) ZDv 66/2

(6) ZDv 66/2 Ziff. 1o

(7) Militärseelsorgevertrag Art. 14. Dazu STEUBER 1972, S. 118 ff. Gleichrangiger Partner wäre hier der Militärbischof, der - lt. Art. 12 Mil'ss'vertrag - "für alle kirchlichen Angelegenheiten im Zusammenhang mit der Militärseelsorge" zuständig ist. In der Auflistung seiner Zuständigkeitsbereiche aber fehlt der LKU. Ist er hier nicht zuständig? Leider geht auch Klaus Steuber in seiner breit angelegten Untersuchung auf dieses Problem nicht ein (vergl. STEUBER 1972)

(8) Verfügung EKA vom 28.5.1957 (EKA-HANDBUCH - LU 1) und Stubi Okt./Nov. 1956, S. 3

(9) ZDv 66/2 Ziff. 12 und 19

(1o) ZDv 66/2 Ziff. 14

(11) GENERALINSPEKTEUR 1964; III 3 b

(12) ZDv 66/2 Ziff. 5 - auch GENERALINSPEKTEUR 1964, III 3 c

(13) Dazu Abschnitt 7.00

(14) Diese Sonderstellung des LKU im Gesamtrahmen der Militärseelsorge wird im vorlaufenden Planungsstadium von staatlicher Seite immer wieder betont. Er gehöre nicht zu den eigentlichen Seelsorgeaufgaben, für die der Staat keine Kompetenzen habe. Offen bleibt, ob sich daraus auch ein Kontrollrecht militärischer Stellen ergibt. Diesbezügliche Ansätze sind jedenfalls nicht in die ZDv 66/2 aufgenommen worden. Die gelegentliche Teilnahme von Vorgesetzten soll nach Ziff. 21 "nicht der Überprüfung oder Besichtigung dienen. Ihre Teilnahme soll vielmehr ihr Interesse erkennen lassen" (Zur Vorgeschichte BICK 1975, Ziff. 2.32; 5.o2; 7.o und CREMERS 1973 Anhang).
Annelie Cremers bestreitet diese Sonderstellung des LKU. Dazu Abschnitt 3.00 Anm. 15

Zu 2.00

(1) ZDv 66/2 Ziff. 1-3. Im Rahmen dieser Studie beschränke ich mich auf die jetzt gültige Fassung vom November 1959 und übergehe ihre Vorform vom 1.3.1957

(2) ZDv 66/2 Ziff. 4

(3) ZDv 66/1 Ziff. 13 und 15

(4) Vergl. das vom BMVg herausgegebene "Handbuch Innere Führung" von 1957

(5) HEINRICI 197o, S. 15

(6) In diesem Zusammenhang wäre eine Untersuchung des amerikanischen character guidance program interessant. Dort gibt es eine Arbeitsteilung zwischen Pfarrer, Offizier und Arzt. Dazu WEYMANN 1963 S. 468 - 473

(7) Auch hier kann ich Hartmut Heinrici nicht Recht geben, wenn er aus diesen Formulierungen ableitet: "Es ist nicht irgendein, sondern der ganz berufsbezogene Ethikunterricht für Soldaten" (HEINRICI 197o, S. 15). Auch Wilhelm Drühe will hieraus eine "Berufsethik für Waffenträger" ableiten (DRÜHE 1973, S. 249)

(8) H. Heinrici sieht in diesem Satz den "zur Doktrin gewordenen Gedanken, daß die eigentliche Kraft eines Heeres weniger auf dessen zahlenmäßiger Stärke oder seiner technisch-materiellen Überlegenheit beruhe als auf sittlichen, geistigen und seelischen Kräften". In Anknüpfung an Reinhard Höhn hält er dies für nicht mehr zeitgemäß (ebd. S. 1o). Doch ist dies eher ein Problem der militärischen Führung als der Militärseelsorge. Darum verzichte ich im Rahmen dieser Studie darauf, die Erwartungen des Staates zu begründen. Ich beschränke mich darauf, sie vorzustellen.

(9) KIRCHENGESETZ 1957, § 15

(1o) Zur Vorgeschichte: BICK 1975, S. 1 - 14 und HUBER 1973, S. 261 - 263 und 273 f., auch CREMERS 1973 Anhang

(11) DIENSTSTELLE BLANK 1953, S. 2; 8; 9

(12) EKA-HANDBUCH - LU 1

(13) Nach H.-D. Bamberg scheiterte der überkonfessionelle Unterricht am Einspruch der katholischen Bischofskonferenz (BAMBERG 197o, S. 1o3 Anm.)

(14) EKA-HANDBUCH - LU 1

(15) Vergl. KUNST 1958, S. 5o: "Die ursprüngliche scharfe Reaktion gegen diese Trennung tritt nach und nach zurück". Bischof Kunst irrt sich hier. Der Widerstand gegen die konfessionelle Trennung führte bei den Unteroffizieren mehr und mehr zu überkonfessionellen Unterrichten, zum Teil auch bei den Mannschaften.

(16) BMVg-HANDBUCH 1957, S. 76.
Hartmut Heinrici meint dazu:
> "... die Verwurzelung in Traditionen des deutschen Idealismus und Liberalismus ist ebenso im Gefüge der Inneren Führung nachweisbar wie Elemente der Theorie vom christlichen Abendland und einer durch Erfahrungen des Kirchenkampfes bestimmten protestantischen Theologie" (HEINRICI 1975, S. 13)

(17) GENERALINSPEKTEUR 1959, Ziff. 142, 149, 1951

(18) HEINRICI 197o, S. 6

(Zu 2.00)

(19) So BICK 197o, S. 85

(2o) WEYMANN 1963, S. 471

(21) HUBER 1973, S. 274

(22) ZDv 66/1 Ziff. 2

(23) Mit Absolventen dieser Fachrichtung ist etwa ab 1976 zu rechnen.

(24) Hier geht es konkret um den vom GG übernommenen Artikel 141 der Weimarer Verfassung: "Soweit das Bedürfnis nach Gottesdienst und Seelsorge im Heer ... besteht, sind die Religionsgemeinschaften zur Vornahme religiöser Handlungen zuzulassen, wobei jeder Zwang zu vermeiden ist".
Auch § 36 des Soldatengesetzes am 19.3.1956 besagt lediglich: "Der Soldat hat einen Anspruch auf Seelsorge und ungestörte Religionsausübung".

(25) Zum Folgenden: MUTIUS 1962

(26)-(30) ebd. S. 411

(31) So HUBER 1973, S. 275

(32) Vergl. Abschnitt 7.00

(33) Ein Beispiel für viele: "Wir als Christen" können nicht zulassen, daß Millionen von Menschen ... umkommen (Information f. d. Truppe 1/61, S. 41)

(34) Generalmajor Heß fordert vom Offizier: "Liberalität der Toleranz, aber nicht als Tarnung religiöser Indifferenz, dieser alten Wegbereiterin zu Bohème, Intellektualismus und moralischer Aufweichung" (Heft 12/1963, S. 787). Echte und nicht zur Schau gestellte Frömmigkeit vorbildlicher Soldaten früherer Zeiten wird gerühmt (Beisp.: Oberst von Boeselager, Heft 1/196o, S. 1o u.a.)

(35) Ausnahmen sind selten. Hierzu gehört die Vorstellung und Kommentierung der ZDv 66/1 "Neue Militärseelsorge" in Heft 7/1957, S. 7-1o; auch ein Aufsatz von Wolf Graf von Baudissin über "Eid und feierliches Gelöbnis" in Heft 2/1959, S. 79 ff. Vereinzelt berichten Militärpfarrer und werben dabei um Verständnis für ihre Arbeit (9/196o, S. 536-54o; 1o/196o, S. 618 ff.; 3/196o, S. 129-132). Wie wenig Militärseelsorge im Blickfeld ist, zeigen "Ratschläge für vorweihnachtliche Feiern". Dort soll auch allerlei Christliches gesungen, gelesen und gesagt werden; an die Einladung des Militärpfarrers ist nicht gedacht (Heft 1o/196o, S. 594 ff.)

(36) SCHROEDER 1962, S. 17 f.

(37) WIRMER 1963, S. 19 f.
Wolfgang Huber kommt später auf diese Kontroverse zurück (HUBER 1973, S. 262 f.)

(38) WIRMER a. gl. Ort

(39) Dazu BICK 1975 Ziff. 6.4; BAUDISSIN 1967, S. 299-314; vergl. auch Abschnitt 7.5o und 7.6o

(4o) Vergl. HEINRICI 1975, S. 16 und MITTELMANN 1969

(41) Dazu bes. die Abschnitte 13.oo und 14.oo und Abschnitt 3.OO Anm. 15.

Zu 3.cc

(1) Zu Abschnitt 3.1c und 3.2c BICK 1975 und WEYMANN 197o; auch HUBER 1973, S. 247 ff. und CREMERS 1973 Anhang
Beim "Bender-Ausschuß" handelt es sich um den "Ausschuß für Fragen einer Seelsorge in etwaigen deutschen Gebieten" unter Vorsitz von Landesbischof Bender. Hier arbeitete auch der spätere Militärbischof Kunst mit, ebenso der damalige Studentenpfarrer und spätere Militärdekan Konrat Weymann.
Die "Dienststelle Blank" ist als "Dienststelle des Beauftragten des Bundeskanzlers für die mit der Verminderung der Alliierten Truppen zusammenhängenden Fragen" Vorläuferin des Bundesministeriums für Verteidigung.

(2) Hartmut Heinrici weist außerdem auf liberal-neuhumanistische [illegible] von "Lebenskunde" zu Beginn dieses Jahrhunderts hin, der [illegible] wohl zu weit ab (HEINRICI 197o, S. 2)

(3) WEYMANN 197o, S. 3

(4) ebd. S. 4
Bei einer Wertung dieses unbefriedigenden Ergebnisses muß man berücksichtigen,
daß dieser Ausschuß in nur sechs Sitzungen ein enormes Arbeitspensum erledigte, von dem der LKU nur ein kleiner Sektor war,
daß diese Arbeit von wenigen beruflich stark beanspruchten Theologen nebenher geleistet wurde,
daß eine breite innerkirchliche Meinungsbildung aus politischen und kirchenpolitischen Gründen unmöglich erschien,
daß die evangelische Religionspädagogik im Leitalter der "konfessionellen Unterweisung" für einen solchen Unterricht kein Konzept anzubieten hatte.

(5) Zahlenangaben aus KUNST 1958, S. 4o ff.

(6) EKA-HANDBUCH - LU 1

(7) a. gl. Ort

(8) BICK 1975, S. 1o

(9) EKA-HANDBUCH - LU Vorwort

(1o) EKA-HANDBUCH - LU 1

(11) HUBER 1973, S. 272, Anm. 198

(12) WEYMANN 1963, S. 471

(13) EKA-HANDBUCH - LU 1

(14) Die Zahl der Kreise, die im außerdienstlichen Bereich [illegible] Beteiligung des Militärpfarrers regelmäßig zusammenkommen, scheint erst in neuester Zeit wieder etwas zu steigen. [illegible] haben dagegen die zahlreichen Familienrüstzeiten. Dort kann sich eher eine konstante Gemeindearbeit entwickeln.

(15) Die Frage ist natürlich, ob bei der damaligen kirchenpolitischen Konstellation eine kirchliche Legitimation für diesen Unterricht überhaupt erreichbar gewesen wäre. Vergl. dazu Abschnitt 3.cc.

Die Frage nach der kirchlichen und gesellschaftlichen Legitimierung stellt auch Annelie Cremers in ihrer juristischen Dissertation von 1973. Sie subsumiert den LKU unter den Militärseelsorgevertrag und

(Zu 5.00)

kann dann die ZDv 66/2 nicht mehr recht einordnen.

> "Wie für alle konkreten Aufgaben der Militärgeistlichen gilt zunächst auch für den Lebenskundlichen Unterricht, daß es sich [illegible] um eine geistliche Aufgabe handeln muß, um Dienst am Wort und Sakrament und Seelsorge (Art. 4, S. 1), oder nach dessen Verfassungsgrundlage um eine religiöse Handlung. Eine andere Aufgabe des Militärgeistlichen kann es innerhalb dieses Rahmens nicht geben" (S. 2o1).

Mit ZDv 66/2 [illegible] daran zweifeln "ob es sich hier um eine zulässige Aufgabe des Militärgeistlichen handelt". Unter den gegebenen vertraglichen Bedingungen dürfe der LKU nicht sittliche Fragen auf christlicher Grundlage behandeln, er dürfe nur unmittelbare Verkündigung des christlichen Glaubens sein. Dann aber dürfe es keine staatlichen Reglementierungen geben, weil dies ein Eingriff in die vertraglich garantierte Freiheit der Militärseelsorge sei. So sei z.B. eine Zusammenarbeit mit dem BMVg bei der Themengestaltung nicht zulässig. Die Dienstaufsicht dürfe nur beim Militärbischof und den Landeskirchen liegen. Der Militärpfarrer dürfe entweder den Lebenskundlichen Unterricht als Verkündigung verstehen, dann aber ohne jede staatliche Mitwirkung, oder er müßte ihn ablehnen.

Eine Lebenskunde im Sinne der ZDv 66/2 wäre durchaus denkbar, doch hätte es dazu eines besonderen Vertrages bedurft, der aber nichts mehr mit "Militärseelsorge" zu tun hätte.

Ein solcher Vertrag müsse davon ausgehen, daß es gesellschaftlich nicht mehr vertretbar sei, sittliche Fragen als ausschließlich christliche Fragen zu verstehen. Würde er mit den Kirchen abgeschlossen, so wäre er illegitim und nicht verfassungskonform, weil er eine Trivilegisierung der Kirche gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen bedeute (CREMERS 1973, S. 2o1 - 21o).

Den hier aufgeworfenen juristischen Fragen kann ich im Rahmen dieser Studie nicht nachgehen. So viel aber ist klar: Annelie Cremers scheint die doch gerade hierzu wichtige Diskussion um die Legitimierung des schulischen Religionsunterrichts nicht zu kennen. Die kirchlichen Fragen nehme ich in den folgenden Kapiteln auf. Im [illegible] Teil dieser Studie werde ich dann eine Konzeption vorlegen, die ich für kirchlich und zugleich für gesellschaftlich legitim halte.

Zu 4.00

(1) MUTIUS 1958

(2) Dies sagt er in einem späteren Aufsatz deutlicher (vergl. MUTIUS 1962, Abschn. IV/2)

(3) Ich zitiere nach STURM 1971, S. 75 - 77, der die Gedanken von Gerhard Bohne zusammenfaßt. Die Identität zwischen den Mutius' schen Thesen und dem Konzept der "Evangelischen Unterweisung" ließe sich durchgehend literarisch nachweisen. Ich fasse mich hier kurz, weil sie m.E. unmittelbar einsichtig ist und hier wohl keine Kontroversen bestehen.

(4) Mutius a. gl. Ort, These 2 u. 3

(5) Die Besonderheit des LKU als Unterricht mit Erwachsenen in einer speziellen Berufsgruppe wird in diesen Thesen nicht thematisiert.

(6) Hier wieder nur der Hinweis auf die zusammenfassende Darstellung von Wilhelm Sturm in "Religionsunterricht - gestern, heute, morgen", S. 95 ff.

(7) Dazu ZELLER 1963, KIRCHL. BRUDERSCHAFT RHEINLAND 1963, LÜTJOHANN 1965 und andere. Eine Darstellung dieser Kontroversen überschreitet den Rahmen dieser Studie.

Zu 5.00

(1) KITTEL 1957, S. 1o

(2) KUNST 1957, S. 34 f.

(3) Auch die Vertreter der evang. Kirchen in der DDR sollten zustimmen können!

(4) s. EKA-HANDBUCH - MS, S. 39-46

(5) EKA-HANDBUCH - LU 1

(6) HEINRICI 197o, S. 7

(7) EKA-HANDBUCH - LU - Vorwort

(8) SEGGERN 197o, S. 27

(9) KUNST 1958, S. 5o

(1o) SEGGERN a. gl. Ort

(11) Ganz abgesehen von der ungeklärten Frage nach der Zuständigkeit des Militärbischofs für diesen Bereich (vergl. Abschn. 1.oo, Anm. 7) - kann ein Bischof eine ganze Pfarrerschaft überhaupt "überwachen"? Darf er das wollen?

(12) HEINRICI 197o, S. 1

(13) WEYMANN 197o, S. 1

(14) Dazu die Abschnitte 8.oo, 1o.oo und 11.oo

Zu 6.00

(1) MUTIUS 1962, S. 411
Eine andere Frage ist, ob eine solche Aktualisierung und Konkretisierung ursprünglich auch vom Staat aus gewünscht wurde. In den Vorverhandlungen ging es staatlicherseits eher um die Vermittlung zeitloser Normen und Wahrheiten.
Vergleiche dazu den Themenkatalog in Abschnitt 27.oo

(2) PICHT 1965/1966 - Bisher erschienen 3 Bände. Bezeichnend die Tatsache, daß gerade der evangelische Militärbischof diese Studien anregte. Dies zeigt seine sozialethischen Ambitionen.

(3) ebd. 1. Folge, S. 8

(4) MUTIUS 197o, S. 15o-157

(5) ebd., S. 152

(6) ebd., S. 153

(7) PICHT 1965, 1. Folge, S. 31

(8) Eine gute Einführung hierzu bietet das "Handbuch Innere Führung" von 1957, neuerdings die ZDv 1o/1 "Hilfen für die Innere Führung" vom August 1972, sie enthält auch eine Aufsatzsammlung zum Thema "Innere Führung". Dazu auch MITTELMANN 1969 und HEINRICI 1975

(9) KUNST 1965, S. 7o. Ähnlich Konrat Weymann, der auf eine Anfrage der Zeitschrift "Welt der Arbeit" wegen der Nagoldvorfälle als zuständiger Wehrbereichsdekan antwortet: "Wir sind nicht Staatsanwälte, sondern Seelsorger. Und so haben wir vielfältig unsere Stimme erhoben" (Auskunft von K. Weymann an Verfasser). Zu den Schwierigkeiten kritischer Militärpfarrer siehe Abschn. 6.45.

(1o) MUTIUS 1966: "Kritische Solidarität - zur Situation der Militärseelsorge nach der Frankfurter Synode".
Nachdem die EKiD-Synode 1957 in Spandau den Militärseelsorgevertrag ratifiziert hatte, befaßte sie sich erst im November 1965 in Frankfurt wieder ausführlich mit der Militärseelsorge. Weil sie dort die bisherige Arbeit legitimierte, ist dies ein wichtiges Datum (vergl. die vom EKA herausgegebenen Synodalprotokolle: "Der Dienst der Kirche unter den Soldaten" (EKA 1965)

(11) Natürlich umschreibt "Kritische Solidarität" nicht die gesamte Arbeit der Militärseelsorge. Nicht alle gemeindlichen und seelsorgerlichen Aktivitäten lassen sich darunter subsummieren. Doch umschreibt dieser Begriff m.E. das Zentralproblem der evangelischen Militärseelsorge der 6oer Jahre. Darum seine relativ ausführliche Erörterung in dieser Studie, auch über den Bereich des LKU hinaus.

(12) MUTIUS 1966, S. IV und V (13) MUTIUS 197o, S. 154 f.

(14) Zitiert nach HEINRICI 197o, S. 3o (15) EKA 1963, S. 51 ff.

(16) Zum Folgenden: BIEBER 1971

(17) BIEBER S. 79-1o7. Dies sind die im Gutachten erhobenen Forderungen:
"1. Die Verteidigungspolitik ist als notwendiger Teil der Friedenspolitik zu begründen.
2. Die allgemeine Wehrpflicht bedarf einer ständigen Begründung. Dem Musterungsbescheid ist eine derartige Begründung beizufügen.
3. Die Lehrpläne der allgemeinen Schulen für den gemeinschaftskundlichen Unterricht sind zu überprüfen und es ist eine wissenschaftliche Diskussion dieses Lehrstoffes in Gang zu bringen.
4. Die Bemühungen um die Wehrgerechtigkeit sind fortzusetzen. Eine sinnvolle, moderne aber straffe Menschenführung in der Truppe ist zu verwirklichen.

(Zu 6.00)

5. Die Frage der Kriegsdienstverweigerung muß von der Gesellschaft als ganzer gelöst werden und darf nicht der Bundeswehr allein überlassen bleiben.
6. Die Frage des Gewissens muß neu durchdacht werden einschließlich der sehr unterschiedlichen Benutzung dieses Begriffs in den verschiedenen Gerichtsurteilen im Anerkennungsverfahren. Dem Mißbrauch der Gewissensfreiheit müssen Riegel vorgeschoben werden.
7. Die Truppe muß von dem Kriegsdienstverweigerungsproblem entlastet werden.
8. Das Verfahren muß so gestaltet werden, daß mit der Antragstellung auf Anerkennung persönliche Vorteile nicht erreicht werden können.
9. Der Ersatzdienst ist personell und organisatorisch auszubauen. Die vielfachen Bedenken, den waffenlosen Dienst in der Bundeswehr zu ermöglichen oder sogar zu erweitern, sind zu überprüfen" (S. 99).

(18) ebd. S. 8o, 82, 86;

(19) S. 82 und 84

(2o) S. 86

(21) S. 84

(22) S. 8o

(23) S. 94

(24) S. 87

(25) S. 93

(26) S. 93

(27) S. 97

(28) BIEBER zitiert auf Seite 119 den katholischen Militärbischof Hengsbach:
"Die in dem umstrittenen Arbeitspapier enthaltenen Überlegungen zur Änderung von Gesetzen kommen nicht aus der katholischen Militärseelsorge. Der katholische Militärbischof hat sich im übrigen die Studie nie zu eigen gemacht und sie als nicht verwertbar auf sich beruhen lassen".

Die Zentralstelle der katholischen Seelsorge an Ersatzdienstleistende - unter Gegenzeichnung durch den auch hier zuständigen Militärbischof Hengsbach! - hält das Dokument für untragbar und fragt, "welchen Anteil und Einfluß die Militärbischöfe bzw. Militärkirchenämter bei den Ausschuß-Überlegungen gehabt haben". Eine Stellungnahme der katholischen Pax Christi-Bewegung meint, "daß die Militärbischofsämter beider Konfessionen ihre Kompetenzen erheblich überschritten haben (S. 12o-122).

(29) ebd. S. 122. Hier hat das EKA zweifellos recht. Daß dieses Gutachten nicht durchgehend die Handschrift der evangelischen Militärseelsorge trägt, zeigt z.B. der von ihr etwa zur gleichen Zeit herausgegebene und breit gestreute Offizierbrief Nr. 3: "Friedensdienst mit und ohne Waffen". Dort finden sich neben den Heidelberger Thesen kritische Aufsätze von Klaus von Bismarck, Martin Schröter, Albrecht von Mutius, Joachim Beckmann, Hartmut Heinrici und anderen. Eine kritische Inten-

(Zu 6.00)

tion hatte auch die etwa gleichzeitig verteilte Broschüre von Konrat Weymann: "Wehrdienst - Ersatzdienst als Dienst am Frieden" (WEYMANN 1967)

(3o) ebd. S. 79 und 115

(31) ebd. S. 123. Bieber gibt hierzu allerdings keinen Quellennachweis.

(32) Gerade das aber geschieht bei Alfred Bieber selbst und bei vielen der von ihm zitierten Kritiker. Das Buch enthält eine Fülle von Reaktionen aus dem evangelisch/kirchlichen Bereich. Sie reichen von der Entlastung der evangelischen Militärseelsorge durch den Rat der EKD (S. 118) bis zum Vorwurf des Pfarrers Enno Obendiek, "daß Militärseelsorge hier den Auftrag der Kirche verraten habe" (S. 157). Alfred Bieber konnte ein ganzes Buch mit solchen Stellungnahmen füllen, obwohl das Gutachten selbst von keiner Stelle akzeptiert und sehr bald zu den Akten gelegt wurde.

(33) So äußert die Kirchenleitung der Evang. Kirche in Hessen und Nassau nicht nur gegenüber dem Inhalt, sondern auch gegenüber der Verfahrensweise "erhebliche Bedenken":

> "Durch die Herausgabe eines gemeinsamen Arbeitspapiers ist die Evangelische Militärseelsorge in die Gefahr geraten, die Eigenständigkeit ihres Beitrags zum Problem der Kriegsdienstverweigerung gegenüber dem der staatlichen Organe nicht mehr in der nötigen Weise deutlich machen zu können" (BIEBER S. 126).

Ist das so wichtig, daß die Kirche ihre Eigenständigkeit betont? Wäre es nicht mindestens ebenso wichtig, daß sie gemeinsam mit den Entscheidungsträgern gute akzeptable Lösungen sucht, wie es das gemeinsame Gutachten intendiert - ganz abgesehen davon, ob die Lösungsvorschläge überzeugen? Sie könnte sich zwar von einzelnen Inhalten distanzieren, müßte sich aber wenigstens zu ihrer Mitverantwortung bekennen. So wirkt die pauschale Distanzierung des Katholischen Militärbischofs eher peinlich. Natürlich gibt es bei Kompromissen auch Grenzen des Verantwortbaren. Das gilt aber nicht nur für die Kirche, das gilt auch für den Staat.

(34) Zum Folgenden: BEER 1969

(35) ebd. S. 536

(36) ebd. S. 4 f.

(37) Blonski 196o

(38) ebd. S. 54o

(39) ebd. S. 536

(4o) ebd. S. 539

(41) und (42) ebd. S. 538

(43) Eine Distanzierung der Evangelischen Militärseelsorge gegenüber diesem Aufsatz erfolgte nicht. In Heft 1o/196o findet sich ein Aufsatz des katholischen Militäroberpfarrers Schwarz mit einer ähnlichen Tendenz.

(44) DIEM 1968, S. 21 - 23

(45) "Offenes Gespräch" ist hier weit zu fassen, auch Predigt und Seelsorge sind mitgemeint. Von Huber stammt hiermit die Bereitschaft zur fairen Diskussion und zum Verzicht auf klerikale Druck- und Machtmittel in der gesamten Arbeit der Militärseelsorge.

(46) HUBER 1973, dazu ausführlich Abschn. 14.oo

(Zu 6.00)

(47) Laut Statistik des EKA nehmen jährlich etwa 2o ooo evangelische Soldaten an zumeist 5-tägigen Rüstzeiten teil. Militärdekan Mittelmann von Mainz z.B. hat von 1961 - 1971 allein fünfzig Rüstzeiten für Offiziere gehalten, bei denen vor allem berufs- und gesellschaftsethische Fragen in großer Freiheit diskutiert wurden und zu denen auch immer wieder Referenten eingeladen wurden, die der Bundeswehr sehr kritisch gegenüberstehen. (Dazu HEINRICI 197o, S. 29).

(48) Vergl. Abschnitt 14.1o. Eine Aufarbeitung dieser Frage überschreitet allerdings den Rahmen dieser Studie.

(49) Vergl. Abschnitt 7.oo

(5o) Dazu die Stundenbildanalysen im 3. Teil dieser Studie.

(51) Dazu zunächst die Abschnitte 9.oo und 11.oo.

(52) Siehe Anmerkung (5o).

Zu 7.00

(1) MUTIUS 1962 b, S. 26

(2) MUTIUS 1962, S. 411. Der Gedanke, daß dieser Unterricht ein Freiraum der Kirche innerhalb der Bundeswehr sei, findet sich in der Folgezeit auch anderswo in schriftlichen Äußerungen der evangelischen Militärseelsorge. So z.B. von SEGGERN 197o, S. 27: "Wie dieser Dienst vollzogen wird, ist Sache des Selbstverständnisses der Kirche". (Weiteres Material schon in 5.42 und 5.43)

(3) MUTIUS 1962, S. 41o

(4) KUNST 1965, S. 69 f.

(5) LEHMING 1974, S. 13

(6) ebd. S. 14. Hier übernimmt der Bischof eine Formel, die ich auf der Gesamtkonferenz der evgl. Militärpfarrer 1973 vorgetragen habe (BICK 1973, S. 7o f.)

(7) LEHMING 1974, S. 15

(8) Vergl. Abschnitt 1.oo und 2.oo

(9) KUNST 1965 S. 68 f. Kunst kann sich seinerseits z.B. auf den Generalinspekteur berufen, der 1964 erklärt: "Der Mißbrauch der Militärseelsorge als eines Mittels zum Zweck gefährdet ihre Arbeit als Lebenshilfe, auf die die Bundeswehr Wert legen muß" (GENERALINSPEKTEUR 1964, Ziff. II)

(1o) Lt. Auskunft des hierfür verantwortlichen Referenten im EKA

(11) Eine Aufstellung aller LKU-Themen s. Seite 302

(12) KUNST 1965, S. 7o

(13) Wo dies von einzelnen Vorgesetzten in besonderen Fällen versucht wurde, hat - soweit ich weiß - die Leitung der Militärseelsorge sehr entschieden und mit Erfolg interveniert.

(14) Vergl. dazu 1.24 und 1.25. So denkt z.B. kein Pfarrer daran, Abweichungen vom Themenplan dem Wehrbereichsdekan zu melden. Es mag sein, daß einzelne Pfarrer die Themen mit den Offizieren und Einheitsführern vorher besprechen. Die Regel ist das nicht. Kommandeure und Einheitsführer nehmen nur dann am Mannschaftsunterricht teil, wenn der Pfarrer das wegen einer bestimmten Thematik ausdrücklich wünscht. Mir ist ein solcher Fall nicht bekannt. Auch in der Unterrichtsmethodik gehen die Pfarrer eigene Wege usw.

(15) SCHMIDT 1971, S. 214

(16) LEBER 1974, S. 1

(17) BICK 197o, S. 35

(18) BAUDISSIN 1967, S. 299 - 314

(19) ebd. S. 3o6 f.; (2o) S. 3o7 - 311

(21) S. 312 (22) S. 314

(23) S. 31o (24) S. 3o9

(25) S. 313

(26) S. 312 f. Ein ähnlicher Gegensatz zwischen der Bundeswehr als Ganzes und dem einzelnen Soldaten findet sich auch auf S. 3o4 f.: Dort geht es dem Vorgesetzten um das Funktionieren des Ganzen, dem Pfarrer um die christliche und sittliche Existenz des einzelnen. - Daß "Erziehungsprogramme für Offiziere" grundsätzlich

(Zu 7.00)

kirchlichen Auftrag widersprechen, vermag ich auch darum nicht einzusehen, weil die Kirche in anderen Gesellschaftsgruppen subsidiär für den Staat solche Erziehungsprogramme durchaus durchführt (z.B. Vorschulerziehung). Natürlich hat die evangelische Militärseelsorge weder die Absicht, noch die Mittel, so etwas zu zu tun. Aber sie könnte z.B. durch eine gezielte und kontinuierliche Arbeit von ca. 15o Militärpfarrern bestimmte und ihr wichtige pädagogische Erkenntnisse in die Breite des Offizierkorps hineintragen. Warum sollte sie nicht?

(27) Vergl. Abschnitt 6.1o

(28) HUBER 1972, S. 3

(29) BAUDISSIN 1967, S. 314, dazu auch MITTELMANN 1969

(3o) Zum Folgenden: PICHT 1965, 1. Folge, S. 19 ff.

(31) ebd. S. 19

(32) ebd. S. 28

(33) BAUDISSIN 1967, S. 311

(34) Diese Sorge begegnete mir und anderen Militärpfarrern in den 6oer Jahren immer wieder. Ich meine, daß die inzwischen nachgerückte junge Offiziergeneration sehr viel kritikfreudiger und kritikempfänglicher ist, kann dies aber nicht verifizieren.

(35) Hans-Dieter Bamberg bringt Material, das diese Mentalität spiegelt. Doch ist seine Auswahl sicher nicht so repräsentativ, wie er meint, die Art seiner Quellenverwertung häufig polemisch und unseriös. (BAMBERG 197o) dazu Abschnitt 13.oo.

(36) Sie wünschen einen Militärpfarrer nach Art des Oberpfarrers Blonski, der "voll und ganz auf unserer Seite steht".

(37) Es gibt nur eine nicht repräsentative Umfrage der bayerischen Militärpfarrer Beer, Draesner und Seifert von 197o, die jedoch nicht unsere Fragestellung aufnimmt (BEER 197o).

Zu 8.00

(1) Konrat Weymann hat zweimal direkt zum LKU Stellung genommen.
1. "Aufgaben und Probleme der Militärseelsorge", 1963
2. "Anmerkungen zu 'Lebenskundlicher Unterricht - ein Chamäleon'", 197o

(2) WEYMANN 1963, S. 471

(3) ders. 197o, S. 7

(4) ders. 1963, S. 471 f., s. Abschnitt 2.16-1

(5) ders. 197o, S. 1 ff.

(6) ebd. S. 7

(7) ders. 1963, S. 472

(8) ebd. S. 471

(9) So hat er als Wehrbereichsdekan die Organisationsstruktur der Militärseelsorge kritisiert und eine stärker kirchliche und von der Gemeinde her konzipierte Form gefordert. Wolfgang Huber übernimmt diese Gedanken später in sein Alternativmodell (WEYMANN 197o b, S. 129 ff. und HUBER 1973, S. 291 ff.

(1o) BICK 1975, S. 2;
HUBER 1973, S. 251

Zu 9.00

(1) Vergl. Themenkatalog in Abschnitt 27.oo

(2) Über weitere Schwierigkeiten informiert Abschnitt 1o.oo

(3) EKA - HANDBUCH-LU 1

(4) ZDv 66/2, Ziff. 3

(5) ebd. Ziff. 14

(6) MUTIUS 1962, S. 412

(7) a. gl. Ort

(8) HEINRICI 197o, S. 15

(9) ebd. S. 29

(1o) MUTIUS 197o, S. 156

(11) SEGGERN 1972, S. 95

(12) Für jedes Monatsthema erscheint als Vorbereitungsmaterial das "Stundenbild für den Lebenskundlichen Unterricht"

(13) HEINRICI 197o, S. 35

(14) Dazu Näheres bei BICK 1972, 1974 b, 1974 c, 1975 b, 1976 a, 1976 b

(15) BEER 1969, S. 4

(16) BAMBERG 197o, S. 1o7

Zu 10.00

(1) Dies legt schon die gegenüber den Landeskirchen homogenere Altersstruktur nahe: Fast alle Militärpfarrer waren zwischen 33 und 5o Jahren alt und hatten ihr theologisches Studium spätestens etwa 1964 beendet.

(2) Es gibt und gab allerdings nur wenige ausschließlich pietistisch/fundamentalistisch geprägte Militärpfarrer. Der Anteil der auch durch pietistische Einflüsse geprägten Pfarrer ist wesentlich größer. Leider gibt es dazu keine repräsentativen Untersuchungen, nur Erfahrungen und Umfragen im Rahmen der seit 1971 durchgeführten Fortbildungskurse in Friedewald.
Dazu BICK 1974 c, S. 14 ff.

(3) Darauf weist auch Wolfgang Huber hin (HUBER 1973, S. 277)

(4) "In diesen Unterricht investiert der Militärpfarrer sehr viel Zeit, Kraft und Phantasie; und er fragt, ob dabei mehr geschieht, als daß Themen besprochen und zur Kenntnis genommen werden. Hat dieser Unterricht bei den einzelnen Soldaten, in den Kleingruppen der Kaserne oder in der Großgruppe der Bundeswehr etwas in Bewegung gebracht? Haben sich dadurch Meinungen, Einstellungen und Verhalten nur ein wenig geändert?" (BICK 1974 c, S. 15 f.)

(5) Vergl. 6.44-1

(6) KUNST 1965, S. 72

(7) HEINRICI 197o, S. 4

(8) v. SEGGERN 1972, S. 91

(9) BICK 197o, S. 8o. Ich halte selbst diese Zahlen noch für zu hoch.

(1o) Ganz abgesehen davon, ob diese Zahlen stimmen, ist es eine Illusion, daß alle Soldaten, die einmal am Lebenskundlichen Unterricht teilgenommen haben, "durch unsere Soldatengemeinden gegangen sind". Wenn Hans von Seggern voraussetzt, daß alle Familienangehörigen durch den Militärpfarrer angesprochen werden, so stimmt das vielleicht für die ihm vertrauten und stark auf Familienarbeit ausgerichteten Soldatengemeinden im Ausland. Der normale Standortpfarrer erreicht auch hier nur einen kleinen Teil.

(11) BEER 197o, S. 2

(12) Man geht nicht zum LKU, damit beim Vorgesetzten nicht die Meinung entsteht, man habe nichts zu tun oder nehme seine Arbeit nicht ernst.

(13) Ein solches gruppenkonformes Verhalten zeigen manche aus dem Unteroffizierkorps herausgewachsenen Offiziere des militärfachlichen Dienstes. Als Unteroffiziere kamen sie nie, als Offiziere kommen sie immer dann, wenn dies im Offizierkorps üblich ist.

(14) Da dieser Abschnitt die Situation zu Ende der 6oer Jahre spiegelt, ist er heute vielleicht überholt. Aber auch damals waren die Erfahrungen widersprüchlich. Eine allgemeine Ablehnung des LKU hat es in der Bundeswehr jedenfalls nicht gegeben. In den letzten Jahren scheint das Bild des religiös/kirchlichen Unterrichts zu verblassen, wahrscheinlich, weil dieser Unterricht selbst diesen Charakter mehr und mehr verloren hat.

(Zu 10.00)

(15) Es gibt Unterrichtsgruppen mit über 100 Soldaten. Das ist örtlich verschieden, aber nicht typisch für den LKU als Ganzes.

(16) Natürlich gibt es außer negativen auch positive Erfahrungen. So meint Hans von Seggern zur gleichen Zeit, daß "auch heute das Gespräch mit den jungen Menschen im allgemeinen gut" geht. (von SEGGERN 1970, S. 27)

(17) KÜNST 1958, S. 49

(18) WEYMANN 1965, S. 472

(19) Nach HUBER 1973, S. 277. In diesem Sinn hat sich Rolf Wagner mündlich häufiger geäußert.

(20) Diese Konzeption wurde bei Fortbildungskursen in Friedewald immer wieder von einer Minderheit vertreten. Wie groß ihr Anteil an der Gesamtpfarrerschaft war, läßt sich nicht feststellen.

(21) WEYMANN 1965, S. 471; vergl. Abschnitt 3.42

(22) So BEER 1969, S. 6 und BEER 1970

(23) v. SEGGERN 1970, S. 28.

Zu 11.00

(1) BICK 197o, S. 8o - 89

(2) Vergl. Abschnitt 2.16 und 3.2o; (3) vergl. Abschnitt 5.2o

(4) Vergl. Abschnitt 4.oo; (5) vergl. Abschnitt 2.15

(6) Vergl. Abschnitt 5.oo

(7) Der schulische Religionsunterricht hatte und hat ähnliche Probleme. Ich erinnere nur an die umfangreiche religionspädagogische Literatur.

(8) Vergl. Abschnitt 2.16-4

(9) BICK 197o, S. 87. Hinter dieser Frage stand sicher keine akute Gefährdung des Lebenskundlichen Unterrichts. Doch waren die Trends innerhalb der Bundeswehr undurchschaubar geworden: Die "Gründergeneration" der Offiziere trat zurück. Zu den neuen Leuten mit neuen Vorstellungen gehörte Professor Ellwein und sein "Institut für Bildung und Erziehung in den Streitkräften" mit reformerischen sozialwissenschaftlichen Ansätzen.
Hier wirkte sich auch die veränderte politische Konstellation aus (Ablösung der CDU als Regierungspartei durch die sozialliberale Koalition). So war ein konkurrierender Träger für den LKU zwar noch nicht in Sicht, aber - anders als 1956 - immerhin vorstellbar.

(1o) BICK 197o, S. 81; (11) ebd. S. 85 f.

(12) ebd. S. 81 f. (13) ebd. S. 82

(14) ebd. S. 86 (15) vergl. Abschnitt 1o.13-5

(16) BICK 197o, S. 86

(17) Er war die Einleitung zu einem Gespräch zwischen Militärpfarrern und zwei Mitgliedern des Verteidigungsausschusses des Bundestages.

(18) ebd. S. 84 f. Zu A. v. Mutius vergl. Abschnitt 4.oo; zu Konrat Weymann vergl. Abschnitt 8.oo

(19) BICK 197o, S. 87 (2o) ebd. S. 88

(21) Vergl. Abschnitt 1o.11 (22) BICK 197o, S. 88

(23) Vergl. Abschnitt 6.44-1 (24) BICK 197o, S. 84

(25) a. gl. Ort. Die hier angegriffene Mentalität findet sich z.B. bei Hans-Georg Studnitz; dazu Abschnitt 12.oo

(26) Vergl. Abschnitt 6.3o (27) vergl. Abschnitt 1o.12

(28) BICK 197o, S. 84 f. (29) vergl. Abschnitt 4.15

(3o) Vergl. Abschnitt 1o.24 (31) HEINRICI 197o, S. 2o f.

(32) Heinrici nennt die ersten Themenreihen "bieder", ebd. S. 21; vergl. Themenübersicht Dazu auch DRÜHE 1973, S. 247 f.

(33) von MUTIUS 197o, S. 155 f.

(34) Vergl. Abschnitt 9.oo (35) BICK 197o, S. 83

(36) und (37) a. gl. Ort

(38) EKA-HANDBUCH-LU Vorwort

(Zu 11.00)

(39) Hierzu wäre eine repräsentative Befragung nötig und eine darauf aufbauende Handlungsstrategie der Militärseelsorge auf ihren verschiedenen Einflußebenen.

(40) BEER 1970, S. 3; ähnlich HUBER 1973, S. 277

(41) Zu fragen wäre, ob und wie "volkskirchliche Breite" auch ohne Lebenskundlichen Unterricht zu erreichen wäre.

(42) In der Folgezeit verlagert sich die Diskussion über den LKU vor allem in die Friedewalder Studienkurse (siehe Abschnitt 9.23).

Zu 12.00

(1) STUDNITZ 1967, S. 9
Ich fasse mich in diesem Abschnitt kurz, weil ich H.G. von Studnitz nicht für repräsentativ halte. Eine so extrem national/restaurative Einstellung habe ich auch bei älteren Offizieren nur selten gefunden.

(2) ebd. S. 1o7

(3) ebd. S. 112

(4) ebd. S. 114

(5) ebd. S. 12o

(6) ebd. S. 122

(7) ebd. S. 112

(8) ebd. S. 118

(9) ebd. S. 121

(1o) ebd. S. 12o

(11) BAMBERG 197o, S. 73

Zu 15.00

(1) BAMBERG 197o

(2) Dieser Ausdruck kehrt immer wieder

(3) ebd. S. 18o; (4) ebd. S. 239; (5) ebd. S. 237

(6) ebd. S. 236; (7) ebd. S. 281; (8) ebd. S. 211

(9) ebd. S. (1o) ebd. S. 283; (11) ebd. S. 281

(12) ebd. S. 1o5; (13) ebd. S. 256 Anm. 498; (14) ebd. S. 125 f.

(15) ebd. S. 1o1-1o3; (16) ebd. S. 126; (17) ebd. S. 113

(18) ebd. S. 1o9

(19) Dies schließt nicht aus, daß sich gelegentlich auch altväterlich/kleinbürgerliche Betreuungsvorstellungen im Schrifttum und bei offiziellen Reden finden (vergl. BAMBERG, S. 112 f.). Die Realität aber ist anders.
Auf das von Bamberg aufgeworfene und in der Militärseelsorge seit langem diskutierte Problem der konfessionellen Trägerschaft dieser Heime kann ich im Rahmen dieser Studie nicht eingehen.

(2o) ebd. S. 128 f.

(21) Demnach verzichtet die evangelische Militärseelsorge z.B. auf eine repressive Sexualmoral und ist offener für Mitbestimmung (ebd. S. 129), sie ist im ganzen weitaus liberaler (ebd. S. 127).

(22) ebd. S. 127; (23) ebd. S. 129

(24) Bamberg bezieht sich auf 26 Ausgaben aus der Zeit von 1964 bis 1969. Der Jahrgang 1966 wird nicht zitiert.

(25) Eine umfassende Untersuchung der "Stimme des Soldaten" wäre zeitgeschichtlich interessant, überschreitet aber den Rahmen dieser Studie. Sie würde das von Bamberg vorgestellte Ergebnis wahrscheinlich erheblich differenzieren, denn auch hier reißt er Einzelbeiträge aus dem Diskussionszusammenhang. Übrigens könnte hier auch von Stuänitz viele seine Thesen bestätigenden Materialien finden.

(26) Nicht fünfmal, wie Bamberg auf Seite 151 meint. Diese ursprünglich nur für den Lebenskundlichen Unterricht bestimmten Hefte werden seit mehreren Jahren vom Kreuz-Verlag auch als Verteilmaterial zum schulischen Religionsunterricht vertrieben.

(27) Dies sind die Stundenbilder von Juni 1969 (S. 131 Anm. 338, als positiv dargestellt!); Febr. 1969 (S. 197) und Nov. 1968 (S. 233). Auf S. 225 fehlt die direkte Quellenangabe.

(28) Drei Soldatenbriefe von 1965 und 1966 (S. 21o) und ein Unteroffiziersbrief von 1963 (S. 187). Diese Hefte werden von einem Team der Militärseelsorge vorbereitet und im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der EKD herausgegeben. Spiritus rector ist Militärdekan Ernst Mittelmann aus Mainz. Da Ernst Mittelmann innerhalb der Militärseelsorge stärker den gesellschaftsethischen und weniger den volksmissionarischen Ansatz betont, unterscheiden sich diese Hefte erheblich von den Heften "Zum Thema".

(29) Ich zitiere dieses Beispiel so ausführlich, weil man nur so die Infamie begreift, mit der Bamberg Zitate entstellt.

(3o) ebd. S. 21o

(31) SOLDATENBRIEF 13, S. 4

(Zu 13.00)

(32) So der Buchtitel, auch S. 18o und S. 251 u.v.a. Stellen. Ich verweise hier und im folgenden jeweils nur auf eine oder zwei Belegstellen. Entsprechende Behauptungen durchziehen das ganze Buch in ermüdenden Wiederholungen.

(33) ebd. S. 247
(34) ebd. S. 246 u. S. 243
(35) ebd. S. 231
(36) ebd. S. 281
(37) ebd. S. 281 f.
(38) ebd. S. 247
(39) ebd. S. 248 u. S. 288
(4o) ebd. S. 134
(41) ebd. S. 249
(42) ebd. S. 132 f. u. S. 177
(43) ebd. S. 133 u. S. 195
(44) ebd. S. 188
(45) ebd. S. 133
(46) ebd. S. 253
(47) ebd. S. 165
(48) ebd. S. 181
(49) ebd. S. 166
(5o) ebd. S. 134
(51) ebd. S. 216 f.
(52) ebd. S. 2o6
(53) ebd. S. 133 f.
(54) ebd. S. 229 u. S. 219
(55) ebd. S. 223
(56) ebd. S. 23o
(57) ebd. S. 299
(58) ebd. S. 26o
(59) ebd. S. 248
(6o) ebd. S. 3oo

Zu 14.00

(1) HUBER 1973, besonders S. 22o - 294
(2) ebd. S. 225
(3) ebd. S. 272
(4) ebd. S. 247 - 262
(5) ebd. S. 262 f.
(6) ebd. S. 263
(7) ebd. S. 225
(8) ebd. S. 278
(9) ebd. S. 278
(1o) ebd. S. 278, S. 271, Anm.197
(11) ebd. S. 285
(12) ebd. S. 286
(13) vergl. Themenübersicht **in Abschnitt 27.oo**
(14) HUBER 1973, S. 272
(15) Gemeint ist hier die Forschungsstelle der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg.

Zu 15.00

(1) Aus dem Kreis der Standortpfarrer äußern sich nur Beer / Draesner / Seifert / Blonski und Bick, später auch Drühe und Fuchs.

(2) Dies schließt kleinere und speziellere Untersuchungen natürlich nicht aus. Diese wären in dem durchgegliederten Apparat der Bundeswehr durchaus möglich.

(3) Von Oktober 56 bis September 75, als in 2o Jahren, wurden knapp 2oo Themen behandelt, dazu kommen einige Sonderthemen für Offiziere, Sanitätspersonal und zu "Eid und Gelöbnis". Mir liegen 175 Stundenbilder vor. Mir fehlen 8 Stundenbilder aus der Anfangszeit (März bis Sept., Nov., Dez. 57). Sie waren nicht mehr zu beschaffen. Die verbleibende Differenz von etwa 25 erklärt sich im wesentlichen daraus, daß nicht zu allen Monatsthemen Stundenbilder erstellt wurden. Es wurde dann auf entsprechende frühere Themen verwiesen. 85 Pfarrer schreiben je 1 Stundenbild; 4o schreiben mehrere.

(4) Ich wende mich hier gegen H.-D. Bastian, der Stundenbildanalysen ablehnt:

> "Wer die Arbeit der Militärseelsorge auf die dokumentierbaren Tätigkeiten der Predigt im Gottesdienst und des Lebenskundlichen Unterrichts reduziert, verfährt wie der Spaziergänger, der seinen nachts verlorenen Hausschlüssel eifrig unter der Laterne sucht - nicht, weil er ihn dort verloren hat, sondern weil es da so schön hell ist".

Er betont zu recht, daß Militärseelsorgepraxis "Redekommunikation" ist und einen "unliterarischen Charakter" hat. Aber dieser Charakter kann sich in schriftlichen Dokumenten widerspiegeln. So schön sein Vergleich ist - er trifft nicht die Sache (BASTIAN 1975, S. 12).

(5) Nicht alle dort aufgeworfenen Fragen lassen sich im Rahmen dieser Studie behandeln. Hier bleibt ein Rest.

(6) Vergl. 11.53 und 11.54; auch 11.42-2; 11.64; 6.515

(7) Diesen Vorwurf erhebt besonders H.D. Bamberg:

> "Irgendwann einmal muß dann aber doch der religiöse Hut auf die profane Sache gesetzt werden, die zudem meistens ... falsch, schief, verdummend, manipulativ und im schlechtesten Sinne polemisch dargestellt wird"
> (BAMBERG, S. 1o7; vergl. auch 13.2o).

(8) Vergl. 5.6o

(9) Vergl. 4.3o, auch 11.63

(1o) Vergl. 8.1o und 11.3o

(11) Vergl. 1o.2o, bes. 1o.24

(12) Vergl. 9.oo, bes. 9.31 und 11.53; 11.54

(13) Vergl. 6.oo, bes. 6.23

(14) Vergl. 6.4o, bes. 6.44; 7.22, 13.2o, 14.4o und 14.5o

(15) S. Anm. 8; (16) Vergl. 11.63 und 14.2o

(17) Vergl. 4.4o. Weil wir uns auf eine militärseelsorgeinterne Analyse beschränken und das damalige religionspädagogische Umfeld vernachlässigen, bleibt diese Analyse für das historische Interesse natürlich unbefriedigend. Um der Zielsetzung dieser Studie willen nehmen wir diesen Nachteil bewußt in Kauf.

Zu 16.00

(1) Es ist fraglich, ob in der Turbulenz des Anfangs überhaupt zu jedem Thema ein Stundenbild erstellt wurde.

(2) Den Stundenbildern ist jeweils eine Materialbeilage beigeheftet. Hier finden sich Beispielgeschichten, die auch im Unterricht einsetzbar sind, literarische Texte, die nur für den Pfarrer bestimmt sind, auch Antitexte, ergänzende Informationen und dergl. Die Verbindung zu den Stundenbildern ist oft nur locker, manchmal fehlt sie ganz. Ich habe diese Beilage nur dort berücksichtigt, wo sie in die Stundenskizzen integriert werden.

(3) Angaben aus Funkkolleg "Sozialer Wandel", Studienbegleitbrief 2, S. 84 (Beltz-Weinheim 1975).

(4) In der Beilage werden auch andere Bereiche angesprochen und in einer differenzierteren Art. Nur paßt nichts davon in die Stundenskizze.

(5) Dem Stundenbild als Beilage I beigeheftet.

(6) Diese Forderung erhebt nur Major Boeckh in einem Vortrag, der als Beilage II abgedruckt ist (dort S. 11).

(7) Vergl. Abschnitt 2.12: ein anderer Akzent in 6.1o!

(8) Natürlich kann man im Einzelfall darüber streiten, ob dies oder jenes "für die Soldaten wichtig ist". Es geht mir hier nicht um absolute Wertungen, sondern um den Aufweis von Tendenzen. Ich werde in 17.31 und 18.1o darauf zurückkommen.

(9) Wolfram von Knebel (Mai 58) scheint sich am weitesten aus der Expertenrolle lösen zu können.

(1o) Beim Stundenbild vom Sept. 58 wird Gruppenselbstarbeit zwar erwogen, aber nicht in den Gesprächsablauf integriert.

(11) Der Anteil der Themen ohne direkten Bundeswehrbezug läge wahrscheinlich noch höher, wenn die acht Monatsthemen hinzukämen, für die mir keine Stundenbilder vorliegen (Vergl. die Themenliste).

Zu 17.00

(1) Keine neuen Stundenbilder gibt es für die Themen: Verhalten in der modernen Welt (Febr. 75); Glaube, Technik und Naturwissenschaft (März 75); Familie 75 (Aug./Sept. 75).

(2) Dort finden sich auch die Literaturangaben, auf die ich in diesem Kapitel verzichte, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

(3) Von der zweiten Gruppe haben alle 11 Verfasser an unseren Studienkursen bzw. gruppendynamischen Trainings mindestens einmal teilgenommen, von den fünf Verfassern der ersten Gruppe nur einer. Zum Einfluß dieser Kurse und Trainings auf die praktische Arbeit siehe Literaturangabe zu Abschnitt 9.23 Anm. 14.

(4) Der Referent des EKA hat nachträglich einige Bemerkungen zum Standortgottesdienst eingefügt. Sie fehlen aber im Inhaltsverzeichnis des Stundenbildes.

(5) Auch die Bemerkungen des Verfassers zur Unterrichtssituation (S. 21) beschreiben nur das allgemeine Problemfeld.

(6) Uwe Müller beruft sich immer wieder auf Rudolf Kittel. Er setzt sich wohl bewußt von der in Friedewald propagierten Unterrichtskonzeption ab.

(7) Die Stoffülle wäre auch bei der Hälfte der Materialien noch zu groß.

(8) Hierfür ein Beispiel von Ernst Bloch:
"Das Prinzip Hoffnung endet mit den Sätzen: 'Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, d.h. sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat". (Materialbeilage S. 9).

(9) Eduard Seng bezieht sich hier auf Fritz Villmar: "Die Menschenwürde im Betrieb" - rororo-aktuell 1973.

(10) Daß einzelne Vorgesetzte die Meinung Untergebener einholen und sich um partnerschaftliche Zusammenarbeit bemühen, ist etwas anderes. "Mitbestimmung" ist nicht vom Wohlwollen des Chefs abhängig, sondern gesetzlich festgelegt. Auch der Betriebsrat ist etwas anderes als der Vertrauensmann.

(11) Schließlich könnte man auch fragen, was diese Postulate für die Struktur der Militärseelsorge selbst bedeuten.

(12) Genauer: "Gewalt und Gewaltanwendung in der Gesellschaft" - eine theologische Thesenreihe der Kammer der EKiD für öffentliche Verantwortung, Gütersloher Verlagshaus 1973.

(13) Gemeint ist These 8 o.b. Denkschrift.

(14) Was Wilhelm Drühe im Unterricht tut, das wirft er der EKiD-Denkschrift vor.
"Meine Frage - und gleichzeitig Kritik an der Denkschrift - ist, ob man nicht besser von den verschiedenen Möglichkeiten der Konfliktlösung ausgegangen wäre" (S. 32).

(Zu 17.00)

(15) Das zugehörige Verteilheft behandelt gerade diesen Bereich, den ich ausspare. Darum enthält das Stundenbild auch hierzu einen Unterrichtsvorschlag, der aber nicht von mir, sondern von Karl-Oskar Henning, dem Schreiber des Verteilheftes, stammt.

(16) Dies geschieht dafür im zugehörigen Verteilheft "Zum Thema", das von Hans-Martin Stüber geschrieben wurde. Auch hier passen Stundenbild und Verteilheft nicht zusammen.

(17) Gemeint sind die Materialien der grünen Beilage.

(18) So erscheint das Thema noch in der Themenübersicht.

(19) Sigrid Hunke, "Das Ende des Zwiespalts - Zur Diagnose und Therapie einer kranken Gesellschaft", Gustav Lübbe Verlag 1971

(2o) Anton C. Zijderveld, "Die abstrakte Gesellschaft", S. Fischer Verlag.

(21) A.M Klaus Müller, "Die präparierte Zeit", Radius Verlag 1972.

(22) Das Stundenbild enthält eine kurze Skizze für diesen Gottesdienst (S. 4o f.).

(23) Martin Streicher bezieht sich hier auf H.D. Wendlands "Theologie der Gesellschaft", (S. 11 f.), K.-W. Dahm (S. 21 f.) und Wolfgang Harhold (grüne Beilage S. 17 - 2o).

(24) S.D. bei WARNKE/MOSMANN 1975. Die soziologische Umfrage stellt fest, daß nur 6 % der wehrpflichtigen Soldaten dem Staat distanziert bzw. ablehnend gegenüberstehen (dort S. 64 f.).

(25) Beim fish bowl wird die Diskussion stellvertretend von einer Kleingruppe geführt, deren Mitglieder abgelöst werden können.

(26) Der Frage, inwieweit eine exakte Lernzielkontrolle im LKU überhaupt möglich ist, kann ich hier nicht nachgehen.

(27) Ein solches "Kontrastprogramm" bietet etwa die von mir herausgegebene Predigtsammlung: "Verantwortung, Vertrauen, Annehmen - Fünf Predigten aus der Evangelischen Militärseelsorge". Dies sind Predigten, die wir 1974 auf einem Studienkurs für Militärpfarrer gemeinsam erarbeitet haben (BICK 1975 c).

(28) Dies wird beim Vergleich mit dem zugehörigen Verteilheft "Zum Thema" besonders deutlich. In diesem Heft für Soldaten kommt Bundeswehr nicht vor. Es geht um Frauenemanzipation bis hin zur Frage: "Wen titulieren wir 'Gnädige Frau?' Das mag eine Frage für einige ältere Militärpfarrer, nicht aber für wehrpflichtige Soldaten sein.

(29) Aus WARNKE / MOSMANN 1973

(3o) Es wird ein für Theologen beachtliches, breites Spektrum psychologischer Literatur vorgestellt.

(31) Beide Verfasser haben an mehreren gruppendynamischen Trainings und Studienkursen in Friedewald teilgenommen und haben vielleicht die für die Steuerung eines emotional so hochbesetzten Unterrichts nötige Erfahrungen.

(32) So noch in der Themenübersicht.

(33) Gemeint ist Udo Etienne u.a.: "Der Soldat und seine Freizeit" Wehrsoziologische Studien Heft 14, Hrsg.: BMVg FüS 1/7 1973.

(34) Das vierte Lernziel, den Gottesdienst vom Vorurteil der Langeweile zu befreien, wird in den Unterrichtsskizzen nicht aufgenommen.

(Zu 17.00)

(35) Die Einordnung des Seng'schen Stundenbildes an dieser Stelle hat mir zunächst Schwierigkeiten gemacht, weil er eine recht gute Situationsbeschreibung gibt und im Unterricht auf die spezielle Situation der Soldaten eingeht. Aber auch er konzipiert den Unterricht vom Thema her, das er zunächst unabhängig von der Situation entwickelt. Die Situationsbeschreibung zeigt dann nachträglich, daß dies Thema auch die Soldaten angeht. Darauf stellt er sich in den ersten Unterrichtsschritten ein. Das eigentliche Unterrichtsziel aber erschließt sich nicht von der Situation, sondern vom Thema her (vergl. 17.13 - 61).

(36) Dieses Defizit betrifft nicht den Offizierunterricht von Eduard Seng (vergl. 17.13-5).

(37) Dies haben mir viele Militärpfarrer gesagt, auch solche, die selbst Stundenbilder mit großem theoretischen Vorbau schreiben.

(38) Übrigens ist Horst Scheffler als Mitverfasser wesentlich jünger als die übrigen Pfarrer (Jahrgang 1945!).

(39) Stubi April 1974, S. 3o

(4o) Vielleicht ist die chronologisch geordnete Lernzielzusammenstellung am Schluß dieser Studie auch für das Folgende interessant. Übrigens sprechen nicht alle Autoren von Lernzielen; Uwe Müller lehnt das ausdrücklich ab, er spricht von der Unterrichtsaufgabe, andere sprechen von Unterrichtsschritten. Ich möchte dies an dieser Stelle aber nicht weiter problematisieren.

(41) Dies zeigt sich immer wieder in unseren Studienkursen. Darum lesen wir dort das Lernprogramm von Robert Mager, der das Operationalisieren von Lernzielen einübt (MAGER 1972).

(42) Dies Thema erscheint unter "Meditation" im Dez. 75 / Jan. 76 schon wieder auf der Themenliste.

(43) Von seiner Zielsetzung her wäre dieser Unterricht, trotz seiner scharfen Kritik am Bundeswehralltag, ein eher "unpolitischer" Unterricht.

Zu 18.00

(1) Leider gibt es auch hierzu noch keine repräsentativen Soldatenbefragungen.

(2) Um es noch einmal zu verdeutlichen: Die einen kommen vom Thema her, erstellen eine vom Unterricht unabhängige Sachanalyse und gewinnen daraus Lernziele, die dann in Unterricht umgesetzt werden. Sie kommen vom Thema zum Unterricht. Die anderen gehen aus von der konkreten unterrichtlichen Situation und kommen von da aus zum Thema. Dies läßt sich aber nicht daran ablesen, ob die Stundenbilder in ihrem äußeren Aufbau mit einer Sach- oder einer Unterrichtsanalyse beginnen. Entscheidend ist, von woher die Lernziele konzipiert werden.

(3) Sie wird auch in unseren Studienkursen propagiert. Ich selbst habe dies von Wolfgang Klafki gelernt und aus der modernen religionspädagogischen Diskussion (KLAFKI 1963, S. 126 ff.; HEINEMANN/STACHEL 1971, S. 24 ff.; DIETRICH 1972 und andere). Es geht mir aber an dieser Stelle nicht darum, meine eigenen religionspädagogischen Ansätze zu begründen. Ich möchte nur beschreiben, wie moderne Ansätze in der evangelischen Militärseelsorge wirksam werden.

(4) Viele meinen, daß sie als Militärpfarrer durch den LKU (und auch durch die Rüstzeitenarbeit) intellektuell viel stärker gefordert werden als in ihrem früheren Gemeindepfarramt. Sie seien dadurch gezwungen, geistig zu arbeiten.

(5) Vergl. Abschnitt 4.16

(6)

(7) Da einer der neuen Autoren keine Stundenskizze vorgelegt hat, sind es hier nur 14.

(8) Beim fünften Autor wird das nicht deutlich, weil er seine Vorüberlegungen nicht zu einer Stundenskizze verdichtet (Mai 75).

(9) Vergl. 15.11 und 15.13

(1o) Daß ich hier nicht die pauschale und disqualifizierende Kritik von H.-D. Bamberg als Ganzes übernehme, dürfte hinreichend klar sein.

(11) Vergl. dazu die Schelte in Kap. 13.2o

(12) Es fehlen mir: Toleranz und Koexistenz (Juli 57) - Wir bauen den Staat (Aug. 57) - Diamat und Christus (Sept. 57); - Deutschland - Europa - die Welt (Dez. 57). Das Marxismusthema wird in den vorhandenen Stundenbildern nur zweimal angesprochen. Neben pauschalem Antikommunismus (Sept. 58) stehen differenziertere Aussagen (Nov. 58).

(13) Dieser ganze Themenbereich wird nur in drei Stundenbildern gestreift: Totalitäre Staaten haben "offiziell gesetzte Vorbilder", dadurch werde individuelle Freiheit beeinträchtigt (17.1o), marxistische und christliche Hoffnung wird verglichen (17.11); sozialistische Eigentumsvorstellungen werden zwar abgelehnt, aber offen diskutiert (17.12).

(14) Letzteres habe ich allerdings nicht aus Stundenbildanalysen erhoben, sondern aus dem unter Anm. 17 angeführten Schrifttum der evang. Militärseelsorge.
Ich werde nun nicht auf alle Bamberg'schen Äußerungen einzeln eingehen. Meine Studie wäre auch von ihrer Anlage her dazu nur bedingt geeignet: Sie stellt bestimmte Unterrichtsjahrgänge vor.

(Zu 18.00)

Sie untersucht aber nicht bestimmte Unterrichtsthemen über längere Zeiträume hin. Auch das wäre natürlich interessant. Eine umfassende Auseinandersetzung müßte schließlich auch die von mir ausgesparten katholischen Materialien berücksichtigen.

(15) Vergl. 14.2o - 14.4o

(16) Febr. 74 "Macht und Ohnmacht der Gewalt", vergl. 17.14

(17) Die von Gerhard Liedke entwickelten und in der evangelischen Militärpfarrerschaft verbreiteten Minimierungsthesen (ORLT 1975, S. 38 f.) dienen als Grundlage für eine Offizierarbeitsgemeinschaft zum Thema "Verantwortung für den Frieden" (Stubi v. H. Stix, Juli 1975, S. 31). Weitere Hinweise auf die Friedensproblematik bei den Themen "Tabu" (s. 17.17-4) und "Menschenwürde" - dort aber nur in den Vorüberlegungen! (s. 17.13-5).

(18) Leider gibt es für diesen Rekrutenunterricht kein Stundenbild. Vielleicht ist er deshalb von Wolfgang Huber übersehen worden.

(19) Zu diesen Aktivitäten gehören z.B. der weitgestreute Offizierbrief Nr. 1o vom Sommer 1975:"Der Friede ist ein ernster Fall"; zwei 12-tägige Fortbildungskurse für Militärpfarrer im Okt. 75 und Febr. 76 zur Friedensfrage; das Thema der Gesamtkonferenz aller Militärpfarrer für 1976: "Macht und Gewalt - dem Frieden verpflichtet"; Heft 17 der "Beiträge aus der ev. Militärseelsorge" von 1976: "Konflikt um den Frieden". Generaldekan Gramm hat sich in diesem Problemfeld stark engagiert.

(2o) Wolfgang Huber bearbeitet Materialien aus der Zeit von 1967-1971, ich dagegen stütze mich auf die Zeiträume 1956-58 und 1974/75. Von daher mag er durchaus zu anderen Ergebnissen kommen. Um die Einstellung der evang. Militärseelsorge zu Krieg und Frieden, Gewissen, Wehrdienst und Wehrdienstverweigerung über 2o Jahre hin zu erleben, bedürfte es einer Spezialuntersuchung.

Zu 19.00

(1) Vergl. Abschnitt 1.00

(2) WEYMANN 1963; vergl. auch 3.42 und 10.30

(3) Den Anstoß zu dieser Zielformel gab zunächst die Reflexion eigener und fremder Unterrichtserfahrungen im Rahmen unserer Fortbildungskurse für Militärpfarrer, die Beschäftigung mit der Geschichte des LKU und die Stundenbildanalysen. Dazu kam die von K.-W. Dahm vertretene "funktionale Theorie des kirchlichen Handelns". Nach ihr hat die Kirche im gesellschaftlichen Bewußtsein die Funktion, grundlegende Deutungs- und Wertsysteme darzustellen und zu vermitteln und Menschen in den Krisensituationen und an den Knotenpunkten ihres Lebens zu begleiten. Diese Erwartungen will Dahm aufnehmen und das Evangelium als kritische Kraft in diese Funktionsbereiche eintragen. Dem folgt unsere Zielformel in ihrem ersten Teil.
Im zweiten Teil habe ich von Peter Berger und Thomas Luckmann gelernt. Gegenüber abstrakten Wert-, Norm- und Zielvorstellungen betont ihre Wissenssoziologie die Bedeutung des den Alltag bestimmenden Überzeugungswissens. Damit meinen sie das, was in den konkreten Entscheidungen für wichtig und unwichtig gehalten wird, was gilt und worauf man hinaus will (Literaturangaben s. zu 20.43). Von hier aus erklärt sich auch der Wechsel zum "Wir" im zweiten Teil der Formel. Es ist das "Wir" der konkret Betroffenen. Daß die christliche Botschaft gerade hier etwas zu sagen hat, soll noch ausführlich entfaltet werden.

Ein Vergleich mit den verschiedenen Zielformeln des schulischen Religionsunterrichts überschreitet leider den Rahmen dieser Studie (dazu etwa WEGENAST 1972, "Curriculumtheorie und Religionsunterricht", S. 207-221).
Die von mir 1973 vorgelegte Zielformel habe ich hier eingearbeitet (BICK 1973, S. 70 f.)

(4) Vergl. 4.00

(5) Vergl. 6.00, bes. 6.11, auch 8.20

(6) Vergl. 8.00

(7) Vergl. 11.30

(8) Vergl. vor allem WENDLAND 1971, S. 66 ff., auch WENDLAND in SOZIAL-LEXIKON 1965, Sp. 259 ff.; dazu auch W. HUBER 1973, S. 465-473 u.a.

(9) Vergl. 10.21-10.23

(10) Vergl. 10.24 und 7.12

(11) So noch WOLLSCHLÄGER in STAATSLEXIKON 1966, Sp. 1309. Daß viele Militärpfarrer der Anfangsphase gesellschaftsbezogene und "Gemeindearbeit" nicht unterschieden, zeigt sich auch in der Selbstverständlichkeit, mit der theologische Aussagen als allgemeinverbindlich angesehen wurden (vergl. 16.33). Nicht selten wurde damals der LKU mit Lied und Gebet begonnen.
Auch Militärbischof Kunst beschreibt den LKU als "Bestandteil und Abschluß eines kirchlichen Gesamtkatechumenats" (KUNST in EKA-Teilbericht über EKD-Synode 1965, S. 52).

Zu 20.00

(1) Vergl. 4.oo, bes. 4.3o

(2) Vergl. 16.11

(3) Vergl. 16.13

(4) Vergl. 16.15

(5) Vergl. 16.16

(6) Vergl. 16.21

(7) Vergl. 16.33

(8) Vergl. z.B. 17.11 "Hoffnung als Motor des Lebens"

(9) Vergl. 17.18

(1o) Vergl. 17.22

(11) Vergl. 17.33 - 3

(12) Unter "gesellschaftliche Bereiche" verstehen wir alle Lebensbereiche außerhalb des privaten Kleinbereichs von Ehe, Familie und Freundschaft, also einschließlich Staat, Wirtschaft, Sozialordnung usw. "Soziale Bereiche" nennen wir das alle Bereiche bestimmende zwischenmenschliche Beziehungsgefüge unter Ausblendung des Institutionellen. "Politische Bereiche" wären dann jene Teilbereiche der Gesellschaft, die vom Staat her verbindlich geordnet werden und der Bereich zwischenstaatlicher Beziehungen. Wir verwenden diesen Ausdruck aber nur selten und nur dann, wenn wir diesen Bereich staatlicher Macht und Kontrolle besonders betonen wollen. Damit machen wir keine grundsätzlichen Aussagen über das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, es geht lediglich um eine Abklärung des jeweils Gemeinten. Weil sich aber alle diese Lebensbereiche immer wieder auf die verschiedenste Weise überlappen, verzichten wir auf die Sisyphusarbeit der Herausfilterung starrer Definitionen. Sie würden im Rahmen dieser Studie nicht weiterhelfen. (Zu den Schwierigkeiten, "Gesellschaft" zu definieren, vergl. TH. ADORNO in STAATSLEXIKON, Sp. 835 ff; auch Günther HARTFIEL in Wörterbuch der Soziologie, S. 227 f.; er macht die Gefahr deutlich, sich durch Definitionen ideologisch festzulegen. Zu "Politik" ERWIN WILKENS in EVANG. STAATSLEXIKON 1975, Sp. 1855f).

(13) Die Literatur zur Zwei-Reiche-Lehre ist unübersehbar. Eine gute und kurzgefaßte Darstellung bei PAUL ALTHAUS in RGG, Bd. 1, Sp. 1927-1936, Artikel: "Zwei-Reiche-Lehre". Sehr umfassend ULRICH DUCHROW 197o, "Christenheit und Weltverantwortung". Der von H.H. SCHREY 1969 herausgegebene Sammelband "Reich Gottes und Welt" stellt 25 Autoren vor und zeigt das breite Diskussionsspektrum. Daneben eher summarisch: H.H. SCHREY 1973, "Einführung in die evangelische Sozialethik", S. 55-71; auch W. HUBER 1973, "Kirche und Öffentlichkeit", S. 441-465; ERNST WOLF 1975, S. 267-285.
Zu nennen wären u.a. WERNER ELERT 1949: "Das christliche Ethos - Grundlinien der lutherischen Ethik". Die Zwei-Reiche-Lehre spiegelt sich hier als Unterscheidung von "Ethos unter dem Gesetz" und "Ethos unter der Gnade"; WALTER KUNNETH 1954, "Politik zwischen Dämon und Gott", S. 72-114; HELMUT THIELICKE will in seiner dreibändigen "Theologischen Ethik" Luthers Zwei-Reiche-Lehre kritisch aufnehmen und in die Gegenwart transponieren (THIELICKE 1951 - 1964; Bd. I, 1703 ff. und durchgehend).

(Zu 20.00)

(14) Wir lassen offen, ob sich dies zwingend aus Luthers Ansatz ergibt oder es sich hier um ein Mißverständnis seiner Zwei-Reiche-Lehre handelt.

(15) Dazu F. ZIPFEL in EKL 1956, Bd. I, Sp. 535 ff.; SCHREY 1973, S. 62; K. KUPISCH in RGG 1957, Bd. I, Sp. 1312-1315.

(16) Dazu GÜNTER BRAKELMANN 1962, "Die evangelisch-soziale und die katholisch-soziale Bewegung"; auch K. KUPISCH in EKL 1956, Bd. I, Sp. 742-747.

(17) BRAKELMANN 1962, S. 71 ff.; K. KUPISCH in EKL 1958, Bd. 2, Sp. 1535.

(18) Aus seinen "Briefen über Religion" von 1903, zitiert nach G. RUHBACH, "Texte zur Theologie ...", Heft 21, S. 52 f.; dazu H.H. SCHREY 1973, S. 63; auch DURCHROW 1970, S. 583; BRAKELMANN 1962, S. 71-81.

(19) H.H. SCHREY 1969, S. 101.

(20) Dazu bes. die Habilitationsschrift von CHR. WALTHER 1967, "Theologie und Gesellschaft"; auch W. SCHWEITZER in RGG 1962, Bd. VI, Sp. 159 ff. und HONECKER in STAATSLEXIKON 1975, Sp. 2350-2362.

(21) CH. WALTHER 1967, S. 29-43.

(22) ebd., S. 44-49.

(23) ebd., S. 50-59; auch SCHREY 1973, S. 60 ff.; H. BENKERT in RGG 1962, Bd. VI, Sp. 1044 ff. und HONECKER in STAATSLEXIKON 1975, Sp. 2351.

(24) R. BULTMANN in "Glaube und Verstehen", Bd. II, S. 76-78 und S. 97; in "Theologie des NT" 1958, S. 18 und öfters.
CH. WALTHER setzt sich kritisch mit dem "Beitrag der Existentialtheologie zur sozialethischen Diskussion", besonders mit Rudolf Bultmann, Friedrich Gogarten und Gerhard Ebeling auseinander (ebd. S. 103 ff.), auch J. MOLTMANN 1965, S. 280 ff. An dieser Stelle wollen wir aber nur die Problematik mit wenigen Strichen aufzeigen; weitere Literatur in Abschnitt 21.00.

(25) G. KEHRER in ZEE 1972, S. 1-14 und M. HONECKER 1971, "Konzept einer sozialethischen Theorie", S. 10 und durchgehend.

(26) KEHRER 1972, S. 13

(27) s. Anm. 25

(28) H.D. WENDLAND 1975, "Ethik des NT", S. 33

(29) SCHRAGE in BURGSMÜLLER 1974, S. 161-171,
GOPPELT in BAUR/GOPPELT/KRETSCHMAR 1973, S. 20 ff.,
KRECK 1975, "Grundfragen christlicher Ethik", S. 206 f.

(30) LOCHMAN in ZEE 1974, S. 302

(31) RENDTORFF in PEUKERT 1969, S. 217

(32) Abgedruckt bei BURGSMÜLLER 1974, S. 14

(33) THIELICKE 1951, "Ethik"Bd. I , S. 14; ausführlicher S. 56 ff.

(34) in BURGSMÜLLER 1974, S. 246

(35) Leider haben wir bisher noch keine empirischen Untersuchungen über die unbeabsichtigten Nebenwirkungen des LKU auf die Soldaten; darum benutze ich hier den Konjunktiv.

(Zu 20.00)

(36) BERGER in SCHATZ 1971, "Soziologische Betrachtungen über die Zukunft der Religion", S. 6o ff.; ausführlicher in BERGER 197o, "Auf den Spuren der Engel".

(37) JOSUTTIS 1974, "Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion", S. 57.

(38) Vergl. für die älteren Stundenbilder 16.32 und 16.33, für die neueren 17.32.

(39) EMIL BRUNNER 1939, "Das Gebot und die Ordnungen", S. VII

(4o) KRECK 1975, S. 16 f.

(41) E. WOLF 1975, S. 16 und S. 148-157

(42) WENDLAND 1971, "Einführung in die Sozialethik", S. 18

(43) SØE 1949, "Christliche Ethik", S. 13

(44) K. BARTH, "Kirchliche Dogmatik" II, 2, S. 6o6

(45) M. JOSUTTIS 1974, "Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion", S. 9

(46) J. MOLTMANN 1965, "Theologie der Hoffnung", S. 3o1

(47) THIELICKE 1951, Bd. I, S. V; KRECK 1975, S. 166

(48) H. SCHELSKY 1965, "Auf der Suche nach der Wirklichkeit", S. 1o3

(49) Peter Berger und Thomas Luckmann nennen das hier Gemeinte "gesellschaftliches Wissen". Dem von ihnen entwickelten Konzept der Wissenssoziologie und einigen der sich hieraus ergebenden religionssoziologischen Aspekte weiß ich mich im folgenden verpflichtet, ebenso den soziologisch/theologischen Ansätzen von K.-W. Dahm. Dazu BERGER/LUCKMANN 1971 [2], "Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit"; BERGER 197o, "Auf den Spuren der Engel"; BERGER 1973, "Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft"; BERGER in SCHATZ 1971, "Soziologische Betrachtungen über die Zukunft der Religion"; LUCKMANN in WÖSSNER 1972, "Religion in der modernen Gesellschaft"; DAHM 1971, "Beruf Pfarrer"; DAHM/DREHSEN/KEHRER 1975, "Das Jenseits der Gesellschaft".

(5o) Vergl. 4.12 und 4.3o

(51) Vergl. 16.1o

(52) Vergl. 16.11

(53) Vergl. 16.12

(54) Vergl. 16.33, aber auch 17.11 u.a.

(55) Vergl. die Themenübersicht am Schluß dieser Studie.

(56) EKD-DENKSCHRIFT von 197o, "Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen", Abschnitt 33.

(57) KRECK 1975, S. 1o4

(58) KARL BARTH 1919 in seinem Tambacher Vortrag (jetzt bei MOLTMANN, Anfänge, S. 1o); zum Problem der Kasuistik K. BARTH auch in KD III, 4, S. 5-19 u. öfters. Die Abwehr der Kasuistik und ihre Klassifizierung als "Gesetz" sehr programmatisch bei FR. GOGARTEN 1956, S. 9 f.: Die Menschen wollen wissen, was sie tun müssen, um Gottes Willen zu erfüllen und suchen darum klare Gebote. "Aber diese Hoffnung ist eitel ..., weil es in der Offenbarung solche Gebote nicht gibt... Gott gibt dem Menschen nicht das Gesetz, sondern das Evangelium". Ähnlich EMIL BRUNNER 1939, "Das Gebot und die Ordnungen", S. 122: "Wir werden der ungeheuren Versuchung, nun endlich einmal

(Zu 20.00)

zu sagen, was das Rechte ist, mit aller Kraft zu widerstehen haben." HELMUT THIELICKE 1955, "Theologische Ethik" II,1, S. 298 will wenigstens ein "kasuistisches Minimum" bewahren als negative Abgrenzung dessen, was auf keinen Fall geschehen darf.
In den Stundenbildanalysen allerdings scheint mir die Gefahr der Kasuistik gering zu sein. Ihre Schwäche liegt eher in der fehlenden Konkretisierung.

(59) Charakteristisch hier schon der Titel bei GOGARTEN 1956: "Der Mensch zwischen Gott und Welt". Vergl. dort S. 22-25 und durchgehend.

(6o) R. BULTMANN 1952, "Die Bedeutung des Gedankens der Freiheit für die abendländische Kultur" (in G. u. V Bd. II, S. 274-293; Zitat auf S. 289).

(61) Ders. 1958 in "Theologie des NT", S. 18 f.; dazu ders. auch in G u V Bd. I, S. 229-244: "Das christliche Gebot der Nächstenliebe", ein Aufsatz von 193o.
Im Rahmen dieser Studie können wir nicht intensiver auf die breite Diskussion zwischen Prinzipien- und Normenethik einerseits und Situationsethik andererseits eingehen. Auch dies ist ein Hauptkapitel christlicher Ethik. Gut fand ich dazu aus neuester Zeit WALTER KRECK 1975, S. 165-171, "Zur Frage der ethischen Konkretion; auch die kurze Zusammenfassung von M. HONECKER in STAATSLEXIKON 1975, Sp. 2355, wonach eine starre Alternative von Normen- und Situationsethik wohl unfruchtbar ist. Und gerade über diese Alternative möchten wir im folgenden hinausgehen.

(62) von OPPEN 1973, "Moral", S. 36.

(63) H.-D. WENDLAND 1975, "Ethik des NT", S. 63.

(64) ARTHUR RICH 1962, "Glaube in politischer Entscheidung", S. 124 f.

(65) E. BRUNNER 1939, S. VII und S. 73. Emil Brunner sieht gerade in der fehlenden Konkretisierung die entscheidende Schwachstelle der (damals) zeitgenössischen evangelischen Ethik. Diese wollte er aufarbeiten, was ihm nach der Meinung von Christian Walther aber nicht hinreichend gelungen ist (WALTHER 1967, S. 93-1o2).

(66) Der Begriff "middle axioms" wurde 1937 von J.H. Oldham anläßlich der Weltkirchenkonferenz von Oxford in die Diskussion eingebracht. Zum Folgenden: KRECK 1975, S. 213-218; H.H. SCHREY 1973, S. 21 f.; M. HONECKER in STAATSLEXIKON 1975, Sp. 2357.

(67) EKD-Denkschrift 197o, Abschn. 63 und 66.

(68) RICH 1962, S. 126-131.

(69) s. Anm. 66.

(7o) Wir beschränken uns hier auf KARL BARTHS Vortrag von 1946: "Christengemeinde und Bürgergemeinde". Es wäre sehr interessant, den Tambacher Vortrag von 1919 und "Rechtfertigung und Recht" von 1934 hiermit zu vergleichen. Es zeichnet sich m.E. im Laufe der Jahre eine zunehmende Konkretisierung ab. Vergl. dazu auch KRECK 1975, S. 214 ff.; W. HUBER 1973, S. 462 f.

(71) Barth, a. gl. Ort, Abschn. 11

(72) ebd., Abschn. 27

(Zu 20.00)

(73) RICH 1962, S. 126-131 und RICH 1973, S. 52-61. Kritisch dazu HARTMUT WEBER 197o, "Theologie - Gesellschaft - Wirtschaft", bes. S. 4o8 ff. Natürlich ließe sich den Mittleren Axiomen Entsprechendes auch bei anderen Autoren finden, z.B. bei Dietrich von Oppen. Er reflektiert die moderne technische Welt und will die "alte Ethik der Nächstenliebe", besonders die Bergpredigt, auf diese Wirklichkeit beziehen. Hier geht es dann um den Weg in eine offene Zukunft, um eine zielgerichtete Bewegung, um gegenseitiges Ansprechen und Helfen (οἰκοδομειν), um verantwortliche Selbstkontrolle, Gleichachtung aller und ständige Reflexion. Der einzelne verzichtet auf Vergeltung und geht das Wagnis freier Vorleistungen ein. Christen sind befreite Menschen und geben Freiheit (von OPPEN 1973, "Moral", S. 32 ff., S. 163 ff. und durchgehend). Der nächste Abschnitt enthält weitere Beispiele, vergl. 21.12.

(74) H. THIELICKE 1951, Bd. I, S. 712.

(75) HANS SCHULZE in ZEE 1974, S. 2oo. Bei Hans Schulze enthalten die "mittleren Axiome" allerdings noch keine theologischen Intentionen, sie sind offene Fragen und Problemanzeigen, die noch der theologischen Interpretation bedürfen.

(76) H. SCHULZE a. gl. Ort, S. 196. "Das Ganze ist eine metawissenschaftliche Größe, nur Gott kann das Ganze unserer Existenzbedingungen einsehen".

Zu 21.00

(1) Vergl. Abschnitt 6.1o und 6.2o

(2) Wolfgang Huber vermißt diese Selbstkritik - vergl. Abschnitt 14.4o

(3) Vergl. Abschnitt 6.4o und 18.5o

(4) Oberpfarrer Blonski - vergl. 6.44 - 2

(5) Vergl. Abschnitt 16.35 - 1

(6) Vergl. bei den Stundenbildanalysen auch Abschnitt 17.35

(7) Der Begriff "Solidarität" hat eine längere sozialethische Tradition (Dazu GRIMM in STAATSLEXIKON, Sp. 2314 ff.). Der Begriff "Kritische Solidarität" aber wurde wahrscheinlich erst Ende der 5oer Jahre von Ernst Wolf und Heinz-Dietrich Wendland gemeinsam in die sozialethische Diskussion eingeführt - so eine mir mündlich gegebene Auskunft von H.-D. Wendland von Juni 1976.

(8) Z.B. über Albrecht von Mutius, der sich in den 6oer Jahren mündlich häufiger auf ihn bezog.

(9) WENDLAND 1971, bes. S. 23, 42, 68-74; auch WENDLAND in SOZIALLEXIKON 1965, Sp. 1o95 f.; natürlich auch in seinen älteren Veröffentlichungen.

(1o) RICH 1973, "Mitbestimmung", S. 52-61

(11) BRAKELMANN in LM 1975, S. 354 ff.

(12) EBERHARD MÜLLER 1973, "Bekehrung der Strukturen", bes. S. 65 ff., 1o3, 113-118, 151 ff., 174-177

(13) Josuttis 1974, "Praxis des Evangeliums", bes. S. 245-253; ähnlich Ernst Wolf 1975, Sozialethik, S. 163: Christen dürfen - in Aufnahme eines Satzes von Bonhoeffer - keine taktischen Rücksichten nehmen.

(14) Moltmann 1965, Theologie der Hoffnung, S. 28o ff., bes. S. 286-299; Zitat auf S. 298 f.

(15) DAHM 1971, "Beruf Pfarrer", S. 3o3-3o9, Zitat auf S. 3o7, auch DAHM/LUHMANN/STOODT 1972, S. 133-182, bes. S. 172 ff. Manfred Josuttis übersieht gerade diesen kritischen Aspekt der funktionalen Theorie und kommt deshalb zu einer pauschalen Ablehnung.

(16) Vergl. 6.23

(17) Vergl. 18.51 - 18.53; auch 18.1o und 16.35-2

(18) Vergl. 9.oo und 11.53

(19) Vergl. 8.3o

(2o) Vergl. 6.12

(21) Vergl. 6.1o, dazu auch 7.62

(22) Ich nenne hier nur die Sammelbände von J. Wössner: "Religion im Umbruch (WÖSSNER 1972), Oskar Schatz: "Hat die Religion Zukunft?" (SCHATZ 1971), Rainer Volp: "Chancen der Religion" (VOLP 1975), hierin auch ein Beitrag von K.-W. Dahm; daneben die in Abschnitt 2o.oo, Anm. 49, genannten Bücher von Peter L. Berger, auch FR. GOGARTEN 1953: "Verhängnis und Hoffnung der Neuzeit" u.a. Eine gute Übersicht über die verschiedenen Säkularisierungstheorien fand ich bei Julius Morel: "Säkularisierung und die Zukunft der Religionen" (MOREL 1974).
Kritisch zu den Defiziten der gängigen Säkularisierungsthesen auch K.-W. DAHM in DAHM/LUHMANN/STOODT 1972, S. 144 ff.

(Zu 21.00)

(23) MOLTMANN 1965, S. 286-296

(24) Vergl. 6.41

(25) FR. GOGARTEN 1956, S. 168 ff.; dazu auch CHR. WALTHER 1967, S. 118-124: "Freiheit jenseits der sozialen Welt?"

(26) R. BULTMANN 1952 in GuV Bd. II, S. 27o ff.

(27) s. Anmerkung 23

(28) H. THIELICKE 1951, Bd. I, S. 68

(29) s. 2o.62

(3o) H.-D. WENDLAND 1971, S. 9, 41, 5o u. öfters.

(31) K.-W. DAHM 1971, S. 3o7 f.

(32) ERNST WOLF 1975, S. 159; Ernst Wolf hat von diesem Ansatz her "Grundlinien einer evangelischen Tugendlehre des Politischen" entwickelt (S. 332-341).

(32a) Ein sehr starkes Interesse an der Abgrenzung finde ich auch bei HELMUT THIELICKE, dessen Ethik in ihren ersten Bänden schon 1951 und 1955 erschienen ist und die spätere sozialethische Diskussion noch nicht aufnehmen konnte. Er sucht das "kasuistische Minimum" dessen, was auf keinen Fall sein darf (Bd. II/1, S. 298), für ihn markiert theologische Ethik eine "Fahrrinne" zwischen den Untiefen dessen, was auf beiden Seiten zu vermeiden ist (Bd. I, S. 712). Das kirchliche Wächteramt macht als "demonstrative Gerichtspredigt" öffentlich, "wenn die polis sich von den Zehn Geboten und vom Gehorsam gegen den auctor legis entbindet... Das Wächteramt hat ... die negative Kehrseite jener biblischen These zu vertreten, nach welcher 'die Gerechtigkeit ein Volk erhöht': daß nämlich umgekehrt auch 'die Sünde der Leute Verderben ist' ... Dieses Wächteramt zu begründen und zu begrenzen, ist eine theologische Ethik aufgerufen. Nur im Ernstnehmen des Wächteramtes erhält unsere Verkündigung die echte Öffentlichkeit " (Bd. II,1, S. 612-614). So richtig dies sein mag, eine so starke Betonung der gesellschaftskritischen Aufgabe könnte im öffentlichen Bewußtsein eine Kirche profilieren, die "sowieso dagegen ist". Sie selbst könnte dazu neigen, positive Aspekte der sozialen Wirklichkeit zugunsten einer pauschalisierenden Kritik zu übersehen - wie dies besonders in einem Teil der älteren Stundenbilder wohl auch geschehen ist (vergl. 16.32 und 18.23).

(33) So Abschnitt 2o der EKD-Denkschrift von 197o: "Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen". (Dazu HONECKER in STAATSLEXIKON, Sp. 2359 und RAISER, a. gl. Ort, Sp. 374 f.). Zu den gesellschaftlichen Erwartungen ausführlicher Abschnitt 22.oo.

(34) Zitiert nach BAUR/GOPPELT/KRETSCHMAR 1974, S. 225.

(35) Zitiert nach BURGSMÜLLER 1974, S. 238.

(36) Vergl. 2o.2o und 2o.3o; dort auch Literaturangaben.

(37) Dazu u.a. auch GOTTFRIED FORCK 1957: "Die Königsherrschaft Christi und das Handeln des Christen in den weltlichen Ordnungen nach Luther", jetzt in SCHREY 1969, S. 381-431; auch ERWIN MÜLHAUPT in SCHREY 1969, S. 447 ff. Zusammenfassend und übersichtlich U. DUCHROW 197o, S. 536-572.

(Zu 21.00)

(38) H. THIELICKE 1951, S. 63

(39) Daß Luther hier von der Herrschaft Gottes, die dialektische Theologie von der Königsherrschaft Jesu Christi spricht, ist natürlich ein Unterschied im theologischen Ansatz, nicht nur in der Begrifflichkeit. Gottfried Forck allerdings meint, daß sich beides schon bei Luther vermische; Luther stelle Reich Christi und das weltliche Regiment nicht nur nebeneinander, sondern beschreibe auch die beide Reiche übergreifende Herrschaft Gottes als Königsherrschaft Christi. So findet Forck die Position der dialektischen Theologie schon in der Zwei-Reiche-Lehre (FORCK in SCHREY 1969). Dagegen dann E. MULHAUPT in SCHREY 1969, S. 432-456 usw. Für die uns bewegende Frage nach der christlichen Weltverantwortung können wir diese Kontroverse vernachlässigen. Daß der Bezug des Christlichen zur Öffentlichkeit von beiden Ansätzen aus möglich ist, betont auch H.H. SCHREY, S. 7o.

(4o) P. ALTHAUS in EKL 1959, Bd. III, Sp. 1936; FORCK und MULHAUPT in SCHREY 1969, S. 399-4o5 und S. 447-45o. Zur "Theologie der Ordnungen" programmatisch E. BRUNNER 1939, "Das Gebot und die Ordnungen", H. THIELICKE 1951, Bd. I, S. 693-7o1; E. WOLF 1975, S. 168-179; zusammenfassend und übersichtlich KRECK 1975, S. 1o6-114, aber auch SCHREY 1973, S. 72-82.

(41) Dazu programmatisch BERGER/LUCKMANN 1971[2]: "Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit". Wir kommen auf diesen Aspekt noch zurück.

(42) s. Anmerkung 11

(43) WA 32, S. 391, 4 ff.; zitiert nach SCHREY 1969, S. 385.

(44) Erich Brunner setzt in seinem 1943 erschienenen Buch "Gerechtigkeit" die Idee des Naturrechts gegen die Auflösung des Rechts in Willkür. Edmund Schlink meint 1951, daß allgemeine und einsichtige Rechtsnormen so wichtig seien wie das tägliche Brot. Erik Wolf betont 196o, daß der Begriff des Naturrechts zwar mehrdeutig ist, eindeutig aber sei seine für das menschliche Dasein unverzichtbare Funktion als Grundlage für das positive Recht (dazu SCHREY 1973, S. 82-91). H. THIELICKE 1951, Bd. 1, S. 6o4-713, verweist auf die Schwierigkeiten, die universale Idee des Naturrechts in den weltanschaulichen Pluralismus der Gegenwart zu übertragen und lehnt deshalb eine naturrechtlich begründete christliche Gesellschaftsordnung ab. Er fordert statt dessen eine "Fahrrinne" mit ausreichender Variationsbreite. KARL BARTH fragt 1938 in "Rechtfertigung und Recht", ob es eine Beziehung gebe zwischen der Christusbotschaft und natürlichem Recht. ERNST WOLF 1975, S. 89-113, bejaht dies und will dieses Naturrecht nicht beseitigen, aber durch das "Christusrecht" einklammern und relativieren. Für H.-D. WENDLAND 1956, S. 145, ist deshalb das naturrechtliche Denken der Christen eschatologisch ausgerichtet und muß sich der Kritik des Evangeliums stellen - dazu auch WENDLAND 1959, S. 141-165.
(Weitere Literatur s. bei SCHREY 1973, S. 9o f.; SCHREY 1969 bringt noch drei Aufsätze von Paul Althaus, Franz Lau und Siegfried Grundmann, die sich mit dem grundlegenden Aufsatz von Joh. Heckel, "Lex charitatis", auseinandersetzen.)

(45) Vergl. dazu 2o.24

(zu 21.00)

(46) H.O. WÖLBER in epd-dokumentation "Evian 197o", S. 2o8

(47) RICH 1973, S. 5o

(48) HONECKER 1971 b, S. 85 f.

(49) ZAHRNT 197o, S. 262 f. und S. 268

(5o) EBERHARD MÜLLER 1973, S. 151

(51) A. GEHLEN 1957, "Die Seele im technischen Zeitalter", S. 74 und J. MOLTMANN 1965, S. 294-296. Hier zeigt sich, daß auch Jürgen Moltmann durchaus die Wichtigkeit von Stabilisierung sieht und keine unkommunikative Distanzierung will (vergl. 21.12).

(52) Martin Honecker kommt zu demselben Ergebnis für die theologische Sozialethik allgemein. Er beschließt sein "Konzept einer sozialethischen Theorie" mit dem lapidaren Satz: "Nur die Einheit von Anpassung und Distanz im Verhältnis zur Gesellschaft macht theologische Sozialethik möglich" (HONECKER 1971 a, S. 195).

(53) H. THIELICKE 1951, Bd. 1, S. 7o.

(4) [illegible]

(5) Interessant hierzu die vom BMVg herausgegebenen Wehrsoziologischen Studien. Sie sind im folgenden bereits berücksichtigt (s. LUZICHA 1972,"Unteroffiziere - zufrieden im Beruf"; WARNKE 1973, "Der 'ungediente' Zeitsoldat" und WARNKE/MOSMANN 1973 und 1974, "Der Wehrpflichtige 1972" und "Zeitsoldaten 1973")

(6) Dazu die Gesprächsprotokolle von acht Soldatengruppen in meinem Stundenbild von August 1974: "Schutz der Privatsphäre".

(7) HORKHEIMER in SCHATZ 1971, S. 117

(8) Auch dazu Anm. (3)

(9) Dazu bes. SCHMITTCHEN 1973, S. 109, 112, 121.

(10) Diese negativen Eindrücke führen übrigens nicht zu einer generellen Ablehnung der Bundeswehr durch Wehrpflichtige. Immerhin stehen 57 % von ihnen der Bundeswehr eher positiv gegenüber (WARNKE / MOSMANN 1973, S. 64). Und natürlich gibt es auch positive Eindrücke.

(11) Ich wende mich hier gegen eine einseitige Hochschätzung der Offizier- und Unteroffizierarbeitsgemeinschaften, weil man es hier mit Multiplikatoren zu tun habe - auf Kosten des Wehrpflichtigenunterrichts.

(12) [illegible]MMING 1974, S. 13.

(13) Ich setze mich hier gegen eher konfliktvermeidende und harmonisierende Erziehungsvorstellungen ab, wie sie sich auch in den neueren Vorstellungen der "Inneren Führung" finden. Vergl. ZDv 10/1 "Hilfen für die Innere Führung" von August 1972.

(14) Vergl. 2.15-1; 2.32

(15) Den Säkularisierungsprozeß im staatlichen Bereich beschreibt BERGER 1973, S. 124 ff.; Zitat auf S. 127.

(16) A. GEHLEN 1956, "Urmensch und Spätkultur", S. 69; dazu MOLTMANN 1965, S. 296 f.

(17) GRAMM in ORLT 1975, S. 29. In ORLT 1975, S. 17-34 weitere Aufsätze zur Eidfrage.

(18) [illegible] 1/71, [illegible] 957 ff.; [illegible] 7/72 S. 1 ff.; 2/72, S. 19 ff.; 2/73; 11/74, S. 3 ff.; die meisten Aufsätze von Wolf Graf von Baudissin.

(19) -

(20) Für die Militärseelsorge selbst war hier besonders wichtig das 1959 von GÜNTER HOWE herausgegebene Buch:"Atomzeitalter, Krieg und Frieden" mit den von ihr immer wieder zitierten Heidelberger Thesen (Es findet sich in der Dienstbibliothek jedes Militärpfarrers). Daß die Friedensproblematik von ihr selbst als besonders wichtig angesehen wurde, zeigt etwa der Titel der von RUDOLF ORLT 1975 zusammengestellten epd-dokumentation über Militärseelsorge: "Pflicht zum Frieden". Dazu kommen eine Reihe eigener Broschüren des EKA, zum Beispiel:
Mai 1974, "Mitverantwortung für den Frieden"
März 1975, "Konflikt um den Frieden"
Dez. 1976, "Die Christenheit und der Weltfrieden"
Juli 1976, "Macht und Gewalt - dem Frieden verpflichtet".
Generaldekan Gramm veröffentlichte in ZEE 4/1976 einen Aufsatz: "Der Friede ist ein ernster Fall". Die Diskussion über die beiden

letzten Veröffentlichungen ist z.Zt. noch nicht abgeschlossen. (Vergl. auch 18.54-4, Anm. 19)
Die von GEORG PICHT und HEINZ EDUARD TÖDT ab 1969 herausgegebenen "Studien zur Friedensforschung" sind dagegen nicht in der Breite der Militärseelsorge diskutiert worden.

(18) Ein solcher verharmlosender Sprachgebrauch läßt sich gerade in hochtechnisierten Verbänden beobachten.

(19) So KARL BARTH in "Christengemeinde und Bürgergemeinde", vergl. 2o.62.

(2o) Graf Baudissin erwartete gerade dies von der Militärseelsorge; vergl. dazu seinen Aufgabenkatalog von 1967 in 7.51.

(21) LÜPSEN - NEU DELHI 1961, S. 31

(22) Vergl. 2.15 und 2.16

(23) BERGER 1973, S. 124
Man denke nur daran, wie schnell und mit welchem öffentlichen Beifall die Kirchen in den 6oer Jahren aus dem Schulbereich verdrängt wurden.
Wenn heute katholische Bischöfe in die Diskussion um den § 218 eingreifen, so wird das von vielen als unzulässige politische Beeinflussung verstanden. Die Gewerkschaft darf sich hierzu äußern.

(24) A. GEHLEN 1957, "Die Seele im technischen Zeitalter", S. 24 ff.; S. 39 ff., bes. S. 42 u. S. 54.

(25) H. SCHELSKY 1961, "Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation", S. 28 ff.; dieser Vortrag jetzt auch in SCHELSKY 1965, "Auf der Suche nach Wirklichkeit", S. 439-48o.

(26) Nach H. Kern/M. Schumann bestehen die sozialen Rückzugstendenzen der Arbeiter in Fatalismus und Resignation, einer relativ geringen Partizipation an politischen Wahlen, geringerem Interesse an Vereinen, Rückzug und Distanzierung von kirchlichen Gemeinden usw. Auch die Unfähigkeit, zu strukturieren, sei charakteristisch. Sie blieben bei den konkreten und widersprüchlichen persönlichen Erfahrungen stehen, kämen nicht zu einem umfassenden gesellschaftlichen Gesamtbild und verzichteten darauf, "die auftretenden Orientierungsschwierigkeiten als Problem zu reflektieren".
(Kern/Schumann: "Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein", Frankfurt 197o, zitiert nach YOUNES 1974, S. 82 und 73).
Diese Beobachtungen kann ich vom LKU her bestätigen. Interessant hierzu die gesellschaftspolitischen Konsequenzen bei Manfred Hättich: "Zukunftsbedingungen der Demokratie" (HÄTTICH 1974, S. 86 ff.).

(27) Auffallend ist der Meinungsumschwung z.B. im Bildungswesen, bei Umweltschutz und Empfängnisregelung und der ständige Wechsel der sogen. Plausibilitätsstruktur (dazu auch BICK 1973, S. 58 ff.).
Bei ROLF VENTE im Funkkolleg 1974 fand ich eine gute Übersicht über die 'Möglichkeiten der Steuerung des technologischen Wandels" und die verschiedenen Theorien dazu (Begl'brief 4, S. 83-13o; bes. S. 1o7 ff.

(28) DREHSEN/KEHRER in DAHM/DREHSEN/KEHRER 1975, S. 166

(29) Typisch hierfür ist die resignierende Haltung, mit der Soldatengruppen aus Industriearbeitern und Handwerkern auf die Ankündigung abstrakter Unterrichtsthemen wie Menschenwürde, Mündigkeit u.ä. reagieren. Sie erwarten nicht, daß dabei etwas für sie Sinnvolles herauskommt.

(Zu 22.00)

(3o) Man überlege nur, wie das in 17.11 vorgestellte intellektuell überfrachtete Stundenbild zu "Hoffnung als Motor des Lebens" auf schlichte Gemüter wirken muß (dazu auch 18.12). Die sich hier ergebenden Probleme der Themenwahl und Unterrichtsgestaltung werden in Abschn. 25.oo noch ausführlich behandelt.

(31) Vergl. 2o.43

(32) W. KRECK 1975, S. 21o

(33) Dies alles ist in den Stubis auch immer wieder geschehen, vergl. z.B. 17.16; 17.19; auch 17.35-3.

(34) So nehmen wir bewußt in Kauf, daß die theologischen Intentionen im gesellschaftlichen Bereich weniger konkret sind als in den beiden anderen Bereichen. Dies hängt nicht nur mit seiner Weiträumigkeit zusammen, sondern auch mit der durch längere Unterrichts- und Seelsorgeerfahrung bedingten besonderen Kenntnis der bundeswehrspezifischen und individuellen Probleme der Soldaten. Auch von da aus kann der Unterricht in diesen beiden Bereichen sehr viel konkreter sein.

(35) Hier geht es darum, den günstigsten Konkretisierungsgrad Mittlerer Axiome zu bestimmen. Wer alles in einem Satz haben will, verlangt statt Mittlerer Axiome eine Grundsatzerklärung, hinter der sich vieles verbergen kann. Andererseits dürfen sie nicht ins Einzelne ausufern. Sie wären dann nicht mehr überschaubar und kritisierbar. Gerade darauf kommt es uns an.

(36) KARL BARTH in "Christengemeinde und Bürgergemeinde", vergl. 2o.62.

(37) Vielleicht ist nicht deutlich genug geworden, daß wir uns hier gegen eine Haltung wenden, die wir besonders bei einem Teil der älteren Stundenbilder gefunden haben: Dort wird die vorgegebene Situation nicht aufgenommen, sondern negativierend verzerrt, vorhandene Defizite werden plakativ vergröbert und moralisch disqualifiziert. Ich meine hier pauschale Aussagen von der Art: Die Menschen können mit ihrer Zeit nicht sinnvoll umgehen, können sich nicht wirklich freuen, sind "Narren", kurzsichtig und überheblich usw. - vergl. 16.32, aber auch noch das Stundenbild vom Nov. 74, das die Frauenemanzipation ablehnt - vergl. 17.21. Das Evangelium gerät hier in eine unfruchtbare Oppositionsrolle.

(38) Dazu WOLFGANG SCHWEITZER in ZEE 1976, S. 167-19o: "Das Reich des Gekreuzigten in exegetischer und sozialethischer Sicht".

(39) Damit haben wir die durchaus berechtigte Frage nach der Effektivität des LKU (vergl. 1o.12) nicht beantwortet, sondern relativiert. Dies schließt nicht aus, daß wir uns noch um effektivere Unterrichtsformen bemühen werden.

(4o) Vergl. 2o.33; 2o.73; 21.44.

(41) Ob man ein solches abstraktes christliches Proprium zumindest für die gesellschaftlichen Probleme bestreitet - wie das Günter Kehrer und Martin Honecker tun (vergl. 2o.24) - oder ganz pauschal immer wieder behauptet - wie das besonders in älteren Stundenbildern häufig geschieht -, erscheint uns für den Unterricht nicht wichtig. Es trägt zur konkreten Problemlösung nichts bei und macht aus dem offenen Gespräch einen an dieser Stelle fruchtlosen status confessionis. Dies wird in 16.33 sehr deutlich.

(Zu 22.00)

(42) Vergl. 6.11

(43) Der Militärpfarrer hat von seinem Status her als einziger diese Freiheit! Alle anderen - auch Ärzte und Beamte - stehen in der Bundeswehr in einem klaren Über- und Unterordnungsverhältnis. Das machen sich Außenstehende zumeist nicht klar.

(44) Vergl. 3.4o und 1.1o - 1.3o.

(45) SEGGERN 197o, S. 28.

Anmerkungen

(1) [illegible] 1973/74 zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr, [illegible]: BMVg, auszugsweise in GRUNT [illegible], S. 304 - Zum Ganzen vergl. Abschnitt 2.00

(2) [illegible]. 10.13-[illegible] 11.13

(3) Daß der einzelne Standortpfarrer diesen Platz immer wieder behaupten [illegible], ist eine andere Sache.

(4) [illegible]. 2.00, 4.00, [illegible]

(5) [illegible]. Vgl. 13.31 (zum [illegible] 16.11, 17.33-1, 17.33-2)

(6) [illegible] Probleme des Lehrens [illegible] Unterrichts wird [illegible] [illegible]sunterrichts über [illegible] [illegible] [illegible], das [illegible] [illegible] [illegible]

(Zu 23.00)

Eigentum, Emanzipation, Menschenwürde wird das hier Gemeinte schnell deutlich. Man muß das Gespräch nur laufen lassen und darauf achten, wer was sagt.

(14) Hier geht es um die Grundfrage nach dem Rollenverständnis des Unterrichtenden. Davon zu trennen ist die methodische Frage, wann und wie der Lehrende seinen Beitrag einträgt. (Dazu ausführlich Abschnitt 24.oo).

(15) Thomas Luckmann bezeichnet den Akt wagender Entscheidung als "transzendieren" und macht dadurch den nicht im Argumentativen aufgehenden Charakter deutlich (LUCKMANN in WÖSSNER 1972, S. 6).
Ich möchte hier Martin Honecker widersprechen, der soziales Verhalten ausschließlich "vernünftig" begründen will (vergl. 2o.24).
Lernpsychologisch enthält die vorgestellte Unterrichtsstruktur zwei verschiedene Lernformen: Im Auspendeln der Argumente eher die Lernform von "trial und error" (Versuch und Irrtum). Daneben die für soziales Lernen besonders wichtige und effektive Form des Beobachtungslernens (auch Imitationslernen oder Lernen durch Identifikation genannt). Beides gehört zusammen - was ich aber an dieser Stelle nicht weiter ausführen kann.
Dazu BREDENKAMP, S. 16 ff. und HECKHAUSEN, S. 61 ff. in FUNKKOLLEG 1973; auch TAUSCH 1971, S. 49-138 u.a.

(16) Vergl. 2.16 und 3.2o

(17) Vergl. 11.15-2

(18) Dazu BEER 197o, S. 2

(19) Von einem anderen Unterrichtsverständnis her komme ich zu ganz anderen Schlüssen als Annelie Cremers - vergl. 5.oo Anm. (15). Ein durch Pfarrer erteilter EKU ist auch m.E. gesellschaftlich ebenso legitim wie ein durch Pfarrer vermittelter Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Darüber hat die Religionspädagogik hinreichend diskutiert, nur sieht Annelie Cremers diese Parallele nicht. Im Rahmen dieser Studie kann ich auf die rechtlichen Fragen nicht weiter eingehen.

Zu 24.00

(1) Vergl. 9.oo

(2) Vergl. zum ganzen Abschnitt 16.34, 17.34 und 18.43

(3) Wir hatten bisher 19 Kurse, die sich ganz oder teilweise mit dem LKU befaßten. Dabei haben wir die Unterrichte oder Unterrichtsteile von 4o Militärpfarrern mit der Video-Recorder-Anlage aufgenommen und ausgewertet. Zum kleineren Teil wurden die Filme jeweils vor Kursbeginn an den Standorten der Kursteilnehmer eingespielt. Zum größeren Teil haben wir die Unterrichte in den Kursen gemeinsam vorbereitet und in benachbarten Kasernen gehalten und gefilmt. Wenn das möglich war, haben wir auch ein Feedback mit Soldaten gehalten - dazu BICK 1976 b: "Lehrend lernen - Erfahrungen aus methodisch/didaktischen Fortbildungskursen" und BICK: "Gruppendynamik oder Evangelium?" 1976 a.

(4) Vergl. wieder 17.34 und 18.34

(5) Zu diesem kompendiumsartigen Abschnitt ließe sich sehr viel Literatur anführen. Ich selbst habe vor allem gelernt von R. und A. Tausch: "Erziehungspsychologie" (TAUSCH 1971), neuerdings auch von Jochen Grell: "Techniken des Lehrerverhaltens" (GRELL 1975). Vorher von GRAUMANN in FUNKKOLLEG 1973 über Lehrerverhalten, Lehrerrollen u.ä. Einiges auch bei Horst Siebert: "Erwachsenenbildung" (SIEBERT 1972). Eine gute Zusammenfassung der gruppendynamischen Aspekte fand ich bei Karl Frielingsdorf: "Lernen in Gruppen" (FRIELINGSDORF 1973).

(6) Was F. Pöggeler im Blick auf Bildungstheorien sagt, gilt sinngemäß auch für den konkreten Unterricht:
"Alle Bildungstheorien, die dazu neigen, die Auswahl der Inhalte allein dem Bildner zu überlassen und den Edukanten aus der Möglichkeit des prinzipiell freien Zugriffs herauszuholen, sind totalitär geartet und widersprechen dem Kern freier Erwachsenenbildung" (nach SIEBERT 1972, S. 91).

(7) Ich habe nur selten erlebt, daß Themenvorschläge aus den eigenen Reihen von der Gruppe akzeptiert wurden. Dann aber handelte es sich um etwas für sie besonders Wichtiges, die Unterrichtsbeteiligung war dann auch besonders intensiv und der Rat des Pfarrers besonders gefragt.

(8) Vergl. 6.11; 6.2o und 21.o1

(9) Vergl. etwa das Beispiel in 6.44-1

(1o) Vergl. 11.42 und 11.43, wo dies bereits früher gefordert wurde; Wolfgang Huber vermißte diese Selbstkritik - s. 14.2o und 21.11; die Stundenbildanalysen relativierten dieses Urteil - s. 18.51 und 18.52; daß weniger die Kirche, sondern eher die Betroffenen selbst Träger der Kritik sein sollen, betont auch Eberhard Müller - dazu 21.12

(11) Dazu TAUSCH 1971, S. 222 und GRELL 1975, S. 62-64

(12) GRELL 1974, S. 73/74.
Eine Zusammenstellung mit ähnlicher Tendenz bei XAVER FIEDERLE 1975, "Kursbuch zur Arbeit mit Erwachsenen", S. 126
"Erwachsene lernen besser,
- wenn sie über die Lernziele vorher informiert werden,
- wenn sie über die Lernziele mitbestimmen,
- wenn sie ihren Lernprozeß selbst initiieren,
- wenn sie beim Lernprozeß aktiviert werden..."

(Zu 24.00)

(13) Votum des Theologischen Ausschusses der EKU von 1973, bei BURGSMÜLLER 1974, S. 249

(14) Dies scheint nicht überall gesehen zu werden.
So spricht Hans von Seggern noch 1975 (!) von einer Pioniersituation der Mil'seelsorge auf diesem Gebiet und ignoriert die ganze projektbezogene Arbeit des modernen Religionsunterrichts und die schulische Gemeinschaftskunde (SEGGERN in KUNST / STAATSLEXIKON 1975, Sp. 1562)

(15) Nach solchen Unterrichten bedauern Soldaten oft, daß sie das Thema nicht zeitiger gewußt hätten, um sich vorbereiten zu können. Sie signalisieren damit wohl auch den Wunsch nach faireren Ausgangsbedingungen für den Schlagabtausch.

(16) Vergl. 3.2o-3; Bischof Kunst sah dagegen im LKU eine besondere seelsorgerliche Chance (BICK 1975, S. 9).

(17) Die Elemente von Selbstbeobachtung, Selbstkritik und Selbstverantwortung betont sehr schön Dietrich von Oppen. Er beschreibt auch, wie Paulus die christlichen Gemeinden auf ihre Mündigkeit und Freiheit, auf das "Miteinander von Selbstverantwortlichen" anspricht: "Wer bist du, daß du einen anderen Hausgenossen richtest? Er steht oder fällt seinem eigenen Herrn... Jeder von uns wird für sich selbst Rechenschaft geben müssen" (Römer 14, Vers 4 und 12)
- von OPPEN 1973, "Moral", S. 49 ff., S. 167 und öfters.
Dazu auch wieder das Votum des Theologischen Ausschusses der EKU von 1973:
"So verzichtet sie (die Kirche) auf Anwendung von Gewalt und Zwang, aber auch auf Gewissensdruck und Manipulation. Weil Jesus Christus seine Herrschaft durch sein Wort und seine Liebe ausrichtet, hat die Gemeinde keine anderen legitimen Mittel, für die Anerkennung seiner Herrschaft einzutreten" (bei: BURGSMÜLLER 1974, S. 248).

(18) H.J. Iwand, Ethik-Vorlesung SS 1952, unveröffentlicht, zitiert nach R. HEINRICH in ZEE 1972, S. 57. Den Wagnischarakter der ethischen Entscheidung betonen auch GIBSON WINTER 197o, "Grundlegung einer Ethik der Gesellschaft", S. 285-288; HANS SCHULZE in ZEE 1974, S. 2o5 u.a.; vergl. 23.31 und die dazugehörige Anm. 15 und 21.44.

(19) GRELL 1974, S. 63; Schwachstellen im Umgang mit Emotionen fanden wir auch bei einigen Stundenbildern, etwa bei Eduard Seng und Uwe Müller - s. 17.34-1; anders bei Scheffler/Köster u.a. - s. 17.34-3.

(2o) Nach den psychologischen Gleichgewichtstheorien stört solches Lernen zunächst das bisherige subjektive Gleichgewichtssystem und weckt zugleich Neugier und Abwehrreaktionen. Einführend dazu HECKHAUSEN / RAUH in FUNKKOLLEG 1973, Brief 3, S. 71 ff., die auf Jean Piaget zurückgreifen, z.B. auf PIAGET 1972, "Theorien und Methoden der modernen Erziehung", S. 281-296. Übersichtliche Gesamtdarstellungen der Piaget'schen Gedanken bei LEO MONTADA 197o, "Die Lernpsychologie Jean Piagets" und bei HANS AEBLI 1973, "Psychologische Didaktik - Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget".

(21) Monatsthemen für März 75, Juli 76, Okt. 76.

(22) SIEBERT 1972, S. 13o
Zur Lernfähigkeit Erwachsener, SIEBERT 1972, S. 119 ff.: "Der Erwachsene als Lernsystem"; TIETGENS / WEINBERG 1971, "Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens", S. 85-89. HECKHAUSEN / RAUH in FUNKKOLLEG 1973, S. 99-1o1; dazu passen auch die Untersuchungen zum Gesellschaftsbild des Arbeiters - s. 22.31, Anm. 26.

(Zu 24.00)

(23) Als Beispiele für solche überfordernden Unterrichte neben dem Stundenbild zu Hoffnung (17.11-64; vergl. 22.32, Anm. 3o), auch das zu Eigentum (vergl. 17.12-64).

(24) Ein solcher Unterrichtsaufbau zeigte sich mehr oder weniger ausgeprägt, u.a. in 17.15 (Bick), 17.16 (Knöll), 17.18 (Medicus), 17.19 (Streicher), dazu 17.34-2. Er wird in Abschnitt 25.31 noch einmal vom Konzept der Kategorialen Bildung her begründet.

(25) Auch hierzu vergl. 22.32 und 23.23.

(26) KARL BARTH 1946 in "Christengemeinde und Bürgergemeinde", S. 32 f. Allerdings darf man die theologischen Kategorien von "oben" und "unten" nicht unbesehen den verschiedenen Dienstgradgruppen zuordnen. Benachteiligte gibt es nicht nur bei Wehrpflichtigen!

(27) GRELL 1975, S. 67 ff.: "Heimliche Theorien des Lehrerverhaltens".

(28) Der Theologische Ausschuß der EKU betont dies im Anschluß an Matth 2o,25 ff. für das ganze Leben und die Ordnung der christlichen Gemeinde (BURGSMÜLLER 1974, S. 247).

(29) Hierzu ein Beispiel: Soweit ich das beurteilen kann, hielt ein großer Teil der Pfarrer das Thema "Kraft aus der Stille" (Jan. 74) für ungeeignet. Viele sind auf andere Themen ausgewichen (vergl. 17.24-1). Zwei Jahre später findet es sich wieder im Themenplan (Dez. 75). Das Verteilblatt, mit dem das EKA die Jahresthemen vorstellt, schreibt dazu: "Von vielen Seiten trat man an uns heran:"Nehmt das bitte noch einmal auf". Aber sind diese zustimmenden Voten wirklich repräsentativ?

(3o) Vergl. 17.31-3 und 18.13.

Zu 25.00

(1) Vergl. 18.1o

(2) Vergl. 11.51 und 11.52

(3) Vergl. 28.oo

(4) LUHMANN 197o, S. 81. Ich versuche im folgenden, die sehr abstrakten Überlegungen aus Niklas Luhmann: "Soziologische Aufklärung", bes. S. 72-86 verständlich und in Selektion auf das für den LKU Bedeutsame darzustellen.

(5) LUHMANN 197o, S. 73

(6) a. gl. Ort und S. 86

(7) Das "System" ist eine Grundkategorie der modernen Soziologie (so HARTFIEL 1972, "Wörterbuch der Soziologie", S. 638). Wir verwiesen bereits auf T. Parsons, der im Rahmen seiner strukturell-funktionalen Theorie die Wechselwirkungen beschreibt, die einzelne Handlungen in sozialen Systemen auslösen - s. 22.31; K.-W. Dahm will systemtheoretische Ansätze für die Theologie fruchtbar machen, wenn er in seiner "funktionalen Theorie des kirchlichen Handelns" der Kirche die Aufgabe zuweist, die kritische Kraft des Evangeliums in die gesellschaftlichen Deutungs- und Wertsysteme einzutragen - vergl. 21.12 und 21.31; doch beschränken wir uns hier auf Niklas Luhmann.

(8) LUHMANN 197o, S. 7o

(9) Zum Folgenden: KLAFKI 1963, "Studien zur Bildungstheorie und Didaktik;, S. 25-45; auch KLAFKI in NEUES PÄDAGOGISCHES LEXIKON 1971, Sp. 251-256; BLANKERTS 1972, "Theorien und Modelle der Didaktik", S. 45-5o; MERKERT/KLASSEN, "Didaktik für praktische Theologen", S. 43-52; weniger gut und zu kurz PROKOP in LEXIKON der PÄDAGOGIK 197o, Sp. 4o3 f.

(1o) KLAFKI 1963, S. 44 f.

(11) KLAFKI 1971, Sp. 255. Das Konzept der "Kategorialen Bildung" war bereits in den 5oer Jahren vorgestellt worden!

(12) KLAFKI 1963, S. 45

(12a) Vergl. 11.54; auch BICK 1973, S. 76 f. und S. 79

(13) Vergl. 17.31-2, dort schälen sich solche Grundprobleme heraus. Vergl. auch den Lernzielkatalog in Abschnitt 28.oo

(14) So das Informationsblatt des EKA zu den Themen von 1976

(15) Vergl. 17.33-3, auch 18.34

(16) Vergl. 2o.44

(17) Vergl. auch hierzu das Klafkizitat in 25.24; auch wieder die auf Jean Piaget aufbauenden Bücher von Aebli 1973 und Montada 197o - s. zu 24.53 Anm. 2o

(18) Man darf nicht übersehen, daß sich gerade der Gemeinschaftskundeunterricht an den Gymnasien in den letzten Jahren zunehmend qualifiziert hat. Die Militärpfarrer - insbesondere die Autoren der Stundenbilder - sollten sich neue Lehrbücher hierzu einmal ansehen (z.B. SEYDLITZ/BAUR o.J.; GREIFFENHAGEN/HÄTTISCH 1974; MICKEL 1975). Durch die steigenden Abiturienquoten ergeben sich von daher auch steigende Qualifikationsanforderungen an den LKU und ein steigender Konkurrenzdruck. Daß Soldaten oft den Eindruck von Unwissenheit machen, kann ein mäeutisches Problem sein (vergl. auch 24.41, Anm. 1o)

(Zu 25.00)

(19) Instruktiv hierzu die Untersuchungen, die Theodor Hanf und Karl Schmitt vorstellen: Die in Kindheit und Jugend erworbenen Einstellungen zeichnen sich durch einen hohen Grad von Allgemeinheit aus, die konkrete politische Tagesordnung aber ändert sich ständig. Es gelingt nur schwer, das in der Jugend Gelernte ins Heute zu transferieren. Darum läßt sich politisches Verhalten von Erwachsenen nur selten durch politisches Lernen in der Jugend erklären. Es bedarf hier neuer Lernvorgänge im Erwachsenenalter (HANF/SCHMITT in FUNKKOLLEG 1974, S. 4o-42). Dies gilt sicher nicht nur für politisches Verhalten.

(2o) Im Nachgang zu 22.31 noch ein Zitat von Hans Freyer. Er sagt zur Berufswahl und zu politischen Wahlen: "Die Tatsache, daß Kreisläufe den Menschen von undurchsichtigen, dabei unausweichlichen und nicht beeinflußbaren Konjunkturen abhängig machen, hat die Folge, daß der Mensch beständig verführt, ja gezwungen ist, Vorstellungen und Urteile über Realitäten auszubilden (und was noch schlimmer ist: Gefühle und Gesinnungen ihnen gegenüber zu hegen),die seine normale intellektuelle und affektive Sphäre bei weitem überschreiten" (H. FREYER 1955, "Theorie des gegenwärtigen Zeitalters", S. 11o)

(21) Vergl. 22.31 und 23.23

(22) Da von den 15 Monaten des Wehrpflichtigen noch die Zeit der Grundausbildung abgeht, bleiben diese Soldaten nur jeweils ein Jahr in den Kompanien.

(23) Solche Standardthemen schälten sich bisher nur für die drei Unterrichte während der Grundausbildung heraus. Dies sind:
1. Vorstellung der Militärseelsorge,
2. Friede, Wehrdienst, Wehrdienstverweigerung,
3. Eid und Gelöbnis.

(24) Vergl. 1o.13, auch 11.21

27.00 Monatsthemen des Lebenskundlichen Unterrichts von 1956 - 1976

Okt./Nov. 1956:	Vom Sinn des Lebens
Dez. 56 / Jan. 57:	Arbeit und Freude
Febr. 1957:	Das Menschenbild
März 1957:	Zur Freiheit seid ihr berufen
April / Mai 1957:	Mann und Frau
Juni 1957:	Der Einzelne in der Gemeinschaft
Juli 1957:	Toleranz und Koexistenz
Aug. 1957:	Wir bauen den Staat
Sept. 1957:	Diamat und Christus
Okt. 1957:	Die soziale Frage
Nov. 1957:	Leben und Tod
Dez. 57 / Jan. 1958:	Deutschland - Europa - die Welt
Febr. 1958:	Dein Leib und deine Seele
März 1958:	Dein Gewissen
April 1958:	Deine Freiheit und deine Verantwortung
Mai 1958:	Die Frau unserer Zeit
Juni 1958:	Dein Beruf und deine Arbeit
Juli 1958:	Mensch und Technik
Aug. 1958:	Die Rechte des Menschen
Sept. 1958:	Die Überwindung des Materialismus in uns
Okt. 1958:	Gebrauch und Mißbrauch der Macht
Nov. 1958:	Die Angst in der Welt
Dez. 58 / Jan. 1959:	Der Friede in der Welt und in dir
Febr. 1959:	Glaube und Vertrauen
März 1959:	Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Echtheit
April 1959:	Ehrfurcht
Mai 1959:	Was ist dir dein Mädchen wert?
Juni 1959:	Du und mancher Kamerad
Juli 1959:	Demut und Stolz
Aug. / Sept. 1959:	Mut, Tapferkeit, Zivilcourage
Okt. 1959:	Gerechtigkeit erhöhet ein Volk
Nov. 1959:	Hoffnung als Motor des Lebens
Dez. 59 / Jan. 1960:	Die Ehre Gottes und die Ehre des Menschen

Febr. 1960:	Bist du deines Glückes Schmied?
März / April 1960:	Historischer Materialismus
Mai 1960:	Geschichte des Menschen
Juni 1960:	Männer machen die Geschichte
Juli 1960:	Deine Verantwortung für deine Kinder
Aug. / Sept. 1960:	Völker bewegen die Geschichte
Okt. 1960:	Der Antisemitismus in der Geschichte
Nov. 1960:	Volk Gottes in der Geschichte
Dez. 60 / Jan. 1961:	Gott macht Geschichte
Febr. 1961:	Väter und Söhne
März 1961:	Dämonie der Geschichte
April 1961:	Technik und Weltgeschichte
Mai 1961:	Technik und unser Leben
Juni 1961:	Charaktere machen die Geschichte
Juli 1961:	Die Frau in der Geschichte
Aug. / Sept. 1961:	Menschliche Gemeinschaften formen Geschichte
Okt. 1961:	Ideen machen Geschichte
Nov. 1961:	Der Glaube prägt Geschichte
Dez. 61 / Jan. 1962:	Das Ziel der Geschichte
Febr. 1962:	Wer bin ich?
März 1962:	Ein bißchen Freude braucht der Mensch zum Leben
April 1962:	Welchen Sinn hat dein Leben?
Mai 1962:	Zur Freiheit seid ihr berufen
Juni 1962:	Dein Gewissen
Juli 1962:	Was geht mich die Kirche an?
Aug. / Sept. 1962:	Wohlstand für alle?
Oktober 1962:	Diamat oder Christus?
Nov. 1962:	Der Mensch und sein Tod
Dez. 62 / Jan. 1963:	Deutschland über alles?
Febr. 1963:	Der Sonntag - Wochenende oder Tag des Herrn
März 1963:	Dein Leib und deine Seele
April 1963:	Der Friede in der Welt und in dir
Mai 1963:	Beruf und Arbeit
Juni 1963:	Unser Glaube und die Naturwissenschaft
Juli 1963:	Achte jedermanns Überzeugung
Aug. 1963:	Vom Umgang mit dem Geld

(ab hier: Herausgegeben vom Evangelischen Kirchenamt für die Bundeswehr

Thema Nr.		
9	Okt. 1963:	Wir bauen mit am Staat
1o	Nov. 1963:	Der Tod auf der Straße
11	Dez. 63 / Jan. 1964:	Die Angst und ihre Überwindung
12	Febr. 1964:	Der junge Mensch im Wandel
13	März 1964:	Deine Freiheit und deine Verantwortung
14	April 1964:	Die Lebensbedeutung des Gottesdienstes
15	Mai 1964:	Was heißt die Wahrheit sagen?
16	Juni 1964:	Der Sport
17	Juli 1964:	Diamat oder christlicher Glaube
18	Aug. / Sept. 1964:	Paradies auf Erden durch Lebensstandard?
19	Oktober 1964:	Mensch und Technik
2o	Nov. 1964:	Du stehst nicht machtlos vis-à-vis
21	Dez. 64 / Jan. 1965:	Ursprung der Menschenrechte
22	Febr. 1965:	Der Mann von heute
23	März 1965:	Volk Gottes unterwegs
24	April 1965:	Die Geschichte verläuft nicht nur nach Gesetz
25	Mai 1965:	Ehe in unserer Zeit
26	Juni 1965:	Glauben und Bekennen
27	Juli 1965:	Du und die Zeitung
28	Aug. / Sept. 1965:	Zum Leben ist Vertrauen nötig
29	Okt. 1965:	Der Christ in unserer Demokratie
	(ab hier von Alfred Salomon redigiert)	
3o	Nov. 1965:	Schaffe, schaffe, spare, spare Häusle baue
31	Dez. 65 / Jan. 1966:	"Kann man heute noch zu Gott beten?"
32	Febr. 1966:	Sonntag, Wochenende oder Tag des Herrn?
33	März 1966:	Tradition und Neuerung in unserer Kirche
34	April 1966:	Väter und Söhne
35	Mai 1966:	Bildung ist Pflicht
36	Juni 1966:	Glaube und Wissen
37	Juli 1966:	Toleranz, Tugend oder Schwäche?
38	Aug. / Sept. 1966:	Gehorchen ist schwer, Befehlen schwerer
39	Okt. 1966:	Einsamkeit als Glück und Last
4o	Nov. 1966:	Der Mensch und sein Tod
41	Dez. 66 / Jan. 1967:	Menschenbild: Wer bin ich?

Thema Nr.:		
42	Febr. 1967:	Begegnungen machen dich reicher
43	März 1967:	Schuld und Sühne
44	April 1967:	Arbeit formt Welt und Mensch
45	Mai 1967:	Worauf kommt es bei der Heirat an?
46	Juni 1967:	Wege zum Frieden
47	Juli 1967:	Kirche u. Politik in der jüngsten Vergangenheit
48	Aug. / Sept. 1967:	Ist man mit 21 fertig?
49	Okt. 1967:	Hat die Bibel immer noch recht?
5o	Nov. 1967:	Soziale Entwicklung bei uns und draußen
51	Dez. 67 / Jan. 1968:	Christus, Mohammed, Buddha - wer kann mir helfen?
52	Febr. 1968:	Ein bißchen Freude braucht der Mensch zum Leben
53	März 1968:	Wer gibt mir Normen für mein Leben?
54	April 1968:	Dein Leben hat doch einen Sinn
55	Mai 1968:	Die Familie heute
56	Juni 1968:	Mut, Tapferkeit, Zivilcourage
57	Juli 1968:	Was habe ich von der Kirche?
58	August 1968:	Wo bleibt unser Geld?
59	Okt. 1968:	Werden wir manipuliert?
6o	Nov. 1968:	Das Vaterland zwischen Vergötzung und Verachtung
61	Dez. 1968:	Können wir die Zukunft planen?
62	Febr. 1969:	Der Neomarxismus
63	März 1969:	Das Gewissen, angeboren oder anerzogen?
64	April 1969:	Gottesdienst - wer dient wem?
65	Mai 1969:	Das Wunder der Liebe
66	Juni 1969:	Die Menschenrechte und das Völkerrecht
67	Juli 1969:	Leib - Seele
68	Aug. / Sept. 1969:	Was bedeutet Gott mir in meinem Leben?
69	[illegible] 1969:	[illegible] - Gott?
7o	Nov. 1969:	Müssen Christen revolutionär sein?
71	Dez. 1969:	Frömmigkeit gestern und heute
72	[illegible] 1970:	[illegible]
73	März 1970:	Die Geschichtlichkeit der Moral

Thema Nr.:		
74	April 197o:	Kommt der Mensch beim Fortschritt unter die Räder?
75	Mai 197o:	25 Jahre danach
76	Juni 197o:	Kirche und Staat
77	Juli 197o:	Autorität
78	Aug. / Sept. 197o:	Vorurteile verbauen die Wirklichkeit
79	Okt. 197o:	Aberglaube in unserer Zeit
8o	Nov. 197o:	Kann ich mich aus der Zeitung richtig informieren?
81	Dez. 197o:	Der Mensch zwischen Glaube und Naturwissenschaft
82	Febr. 1971:	Gefährliche Tabus (Flucht vor der Wirklichkeit)
83	März 1971:	Wie werde ich fertig mit den Konflikten?
84	April 1971:	Der Mensch in Kindheit, Jugend, Reife, Alter
85	Mai 1971:	Sex ohne Liebe?
86	Juni 1971:	Kritik und Selbstkritik
87	Juli 1971:	Glücklich in dieser modernen Welt
88	Aug. / Sept. 1971:	Was weiß man von der Seele?
89	Okt. 1971:	Ausbildung und Bildung
9o	Nov. 1971:	Unsere Verantwortung für die Dritte Welt
91	Dez. 1971:	Der Mensch, das unbekannte Wesen
92	Febr. 1972:	Tradition und Fortschritt
93	März 1972:	Der Mensch und sein Gewissen
94	April 1972:	Gesundes und krankes Selbstbewußtsein
95	Mai 1972:	Die Frau in der modernen Gesellschaft
96	Juni 1972:	Sport als Lebenshilfe
97	Juli 1972:	Der Christ in der pluralistischen Gesellschaft
98	Aug. / Sept. 1972:	Demokratie in Staat, Gesellschaft, Familie, Kirche
99	Okt. 1972:	Strafen: [illegible]
1oo	Nov. 1972:	[illegible]
1o1	Dez. 1972:	[illegible]
1o2	Febr. 1973:	[illegible]
1o3	März 1973:	[illegible]
1o4	April 1973:	[illegible]

Thema Nr.:		
1o5	Mai 1973:	Die Leistungsgesellschaft auf der Anklagebank
1o6	Juni 1973:	Der Mensch und seine Aggressionen
1o7	Juli 1973:	Vor-urteile
1o8	Aug./Sept. 1973:	Masse oder Gemeinschaft
1o9	Okt. 1973	Fortschritt - wohin?
11o	Nov. 1973:	Wider die Resignation
111	Dez. 1973:	Kraft aus der Stille
112	Febr. 1974:	Macht und Ohnmacht der Gewalt
113	März 1974:	Protest gegen die Scheinwelt (Was trügt, was trägt?
114	April 1974:	Hoffnung als Motor des Lebens
115	Mai 1974:	Gleichheit und Ungleichheit der Menschen
116	Juni 1974:	Graben wir uns selbst das Grab? (Gefühle bestimmen unser Zusammenleben)
117	Juli 1974:	Brechung aller Tabus?
118	Aug. / Sept. 74:	Schutz der Privatsphäre
119	Okt. 1974:	Eigentum
12o	Nov. 1974:	Emanzipation
121	Dez. 1974:	Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft
122	Febr. 1975:	Verhalten in der modernen Welt
123	März 1975:	Glaube, Technik und Naturwissenschaft
124	April 1975:	Die Würde des Menschen
125	Mai 1975:	Vorbilder wieder gefragt?
126	Juni 1975:	Überwindung der Langeweile
127	Juli 1975:	Verantwortung und Mündigkeit
128	Aug./Sept. 1975:	Familie 75
129	Okt. 1975:	Angeboren oder anerzogen?
13o	Nov. 1975:	Der geschundene Mensch
131	Dez. 1975:	Medit ation
132	Febr. 1976:	Wachstum ohne Grenzen
133	März 1976:	Berufswahl - Berufsqual
134	April 1976:	Recht auf Leben - Recht auf Tod
135	Mai 1976:	Ehekrisen und ihre Bewältigung
136	Juni 1976:	Gesundes Selbstbewußtsein
137	Juli 1976:	Freiheit und Zwang im menschlichen Zusammenleben
138	Aug./Sept. 1976:	Staatsbürger oder Versorgungsempfänger
139	Okt. 1976:	Schuld oder Schicksal

Thema
Nr.:

140	Nov. 1976:	Die irdischen Paradiese
141	Dez. 1976:	Wir sind auf Gemeinschaft angewiesen

Besondere Themen für Arbeitsgemeinschaften mit Offizieren:

Mai 1967:	Erziehung und Ehrfurcht
Aug./Sept. 1967:	Gerechtigkeit ist das Fundament des Staates
April 1968:	Die Würde des Menschen
Juli 1968:	Kirche unter den Soldaten - ein Rückblick über 12 Jahre Militärseelsorge
1973:	Selbstmordkandidaten
1974:	Unsere Sprache
1. Halbjahr 75:	Umgang mit Menschen
2. " "	Entfremdung
1. Halbjahr 76:	Verantwortete Autorität
2. " "	Was kann man gegen Alkoholmißbrauch tun?

28.00

Lernziele des Lebenskundlichen Unterrichts bei fünfzehn Monatsthemen in der Zeit von Januar 1974 bis August 1975

Januar 1974: Meditation

1. selber wieder die Stille entdecken,
2. dem jungen Menschen ins Bewußtsein rufen, daß sein Leben Zeiten der Stille braucht,
3. ihm Hilfestellung geben, daß er Möglichkeiten der Stille und Kontemplation erkennt und wahrnimmt.

(Theo Anicker, 17.24-3)

Februar 1974: Macht und Ohnmacht der Gewalt

Das Assoziationsfeld "Gewalt" ist zu eng - es soll ausgeweitet werde

Gewalt wird nicht von verwandten Begriffen unterschieden - sie soll klar definiert werden.
Es fehlen Kenntnisse - es soll informiert werden.
Das Evangelium gilt als weltfremd - das Evangelium soll als realistische Möglichkeit für den Umgang mit Gewalt vorgestellt werden.

Das Gesamtlernziel:

Die Fähigkeit, der "Gewalt" in unserem Zusammenleben verstehend und handelnd zu begegnen, wobei wir uns von der Bergpredigt leiten lassen.

(Wilhelm Drühe, 17.14-3)

März 1974: Was trügt - was trägt?

Gesamtlernziel:

Es soll gelernt werden, Trügerisches und Tragfähiges für das Leben besser zu unterscheiden.

Einzelziele:

Es soll gelernt werden, daß es sinnvoll ist,
1. hinter die Fassaden (Masken) zu schauen,
2. über den Augenblick hinaus zu denken,
3. nicht einseitig zu werden,
4. sich bewußt werden, daß die Vordergründigkeit in dieser Welt nie ganz überwunden werden kann,
5. die Vergebung in das Leben einzubeziehen.

(Hermann Medicus, 17.18-3)

April 1974: Hoffnung als Motor des Lebens

Das Hoffnungsgut ist eine neue Form der weltweiten menschlichen Gemeinschaft, die für Generationen Bestand hätte.
Neue Wert- und Zielvorstellungen sind nötig, genügen aber nicht. Wenn bisherige Werte nicht mehr tragen, wird das Leben sinnlos, aussichtslos, zu einer absurden Selbsttäuschung. Neue Werte könnten absolut gesetzt werden. Der Appell an den Willen genügt nicht, realistische Ziele zu verfolgen. Die Kraft dazu erwächst aus christlichem Glauben. Im Gegensatz dazu stehen marxistische Hoffnungen, deren Gru
Aktivität, Inhalt , Qualität und totalitärer Charakter erarbeitet werden. Das christliche Hoffnungsgut ist unverdiente Gabe, geschenkte

Identität (Empfangen, Finden, Verzeihen, ewiges Leben als Identität auch im Tod); Entäußerung (Hingabe, Selbstvergessenheit, Verzeihen, Sterben als totale Entäußerung), freies und von der Liebe bestimmtes Engagement für andere im Ineinander von Zuversicht und Weltverantwortung und ist auf Christus bezogen. Die Frage nach der Existenz Gottes könne dann nur noch gestreift werden, ebenso, daß christliche Endzeiterwartung Quietismus überwinde.

(Uwe Müller, 17.11-4)

Mai 1974: Gleichheit und Ungleichheit der Menschen

Globalziel:

Die Fähigkeit entwickeln, andere in ihrem Anderssein als gleichwertig anzuerkennen.

Einzelziele:

1. Lernen, sich in die Lage des anderen zu versetzen, seine Andersartigkeit zu verstehen und seine Probleme zu den eigenen zu machen.
2. Lernen, Konflikte in der Gruppe zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten einzubringen.
3. Lernen, die Fähigkeit zu sozialem Verhalten zu entwickeln, d.h. Sensibilität für diejenigen, die keine gleichen Chancen haben.

(Martin Knöll, 17.16-3)

Juni 1974: Gefühle bestimmen unser Zusammenleben

1. Die Soldaten sollen die Möglichkeit wahrnehmen, über ihre Gefühle zu sprechen.
2. Die Soldaten sollen erkennen, daß Gefühle ihr Zusammenleben bestimmen.
3. Die Soldaten sollen die Gefühlsspannung Lust-Unlust kennenlernen.

(Harald Köster und Horst Scheffler, 17.22-3)

Juli 1974: Brechung aller Tabus

1. Die Soldaten sollten Dinge oder Bereiche nennen können, an die man aus verschiedenen Gründen nicht rührt.
2. Sie sollen die verschiedenen Funktionen (positiv oder negativ) der jeweiligen Tabus verbalisieren können.
3. Sie sollen befähigt werden, im Blick auf die Zukunft konkret festzustellen, an welchen Punkten unseres individuellen und gesellschaftlichen Lebens Tabuabbau, Tabubewahrung oder neuer Tabuaufbau geschehen soll.

(Hans Müller, 17.17-3)

August / September 1974: Schutz der Privatsphäre

Teilbereich: Privatsphäre als außerdienstlicher Freizeitbereich.

Gesamtlernziel: Den Soldaten sollen Möglichkeiten zu einer individuellen, realistischen und befriedigenden Freizeitgestaltung deutlich werden.

Im einzelnen:

1. Die Soldaten sollen darüber sprechen, was sie in ihrer Freizeit tun.
2. Den Soldaten soll deutlich werden, warum Freizeit oft so unbefrie-

digend ist und was man dagegen tun kann.

3. Den Soldaten soll deutlich werden, wie wichtig eine befriedigende Freizeit auch außerhalb der Bundeswehr ist.

Teilbereich: Privatsphäre als Freiraum individueller Entfaltung.

Gesamtlernziel: Wer sich von anderen vereinnahmen läßt, soll ermuntert werden, einen Freiraum individueller Entfaltung zu behaupten. Wer andere vereinnahmt, soll für das Recht des anderen auf individuelle Entfaltung sensibilisiert werden.

Im einzelnen:

1. Den Soldaten soll bewußt werden, wo sie sich von anderen vereinnahmen lassen und wo sie selbst andere vereinnahmen.
2. Den Soldaten soll an naheliegenden und einsichtigen Beispielen bewußt werden, welche Konsequenzen das jeweilige Verhalten für die Betroffenen hat.
3. Den Soldaten soll an diesen Beispielen bewußt werden, warum das beschriebene Verhalten unbefriedigend ist und wie besseres Verhalten aussehen könnte.
4. Das an konkreten Beispielen Erarbeitete soll auf andere Lebensbereiche übertragen werden.

Teilbereich: Privatsphäre als Refugium.

Gesamtlernziel: Die Soldaten sollen darüber sprechen, wann sie Einsamkeit und wann sie Gemeinschaft brauchen und wie beides jeweils zu realisieren ist.

Im einzelnen:

1. Die Soldaten sollen darüber sprechen, ob man in der Kaserne allein sein kann, wenn man will.
2. Den Soldaten soll bewußt werden, warum sie so schlecht allein sein können, was dies für negative Folgen hat, was sie dagegen tun können.
3. Die Soldaten sollen darüber sprechen, ob man in der Kaserne Kontakt finden.
4. Den Soldaten soll bewußt werden, warum so viele keinen Kontakt finden, was dies für negative Folgen hat, was sie dagegen tun können. (Rolf Bick, 17.15-3)

Oktober 1974: Eigentum

1. Anhand heutiger Mitbestimmungsvorstellungen, Kapitalkonzentrationen, Kartellbildungen und biblischer Gleichnisse soll deutlich werden: Eigentum bedeutet Macht über Menschen.
2. Anhand persönlicher Erfahrungen, Grundgesetz, Vermögensbildungsmodelle und Denkschriftthesen soll deutlich werden: Eigentum gibt nur begrenzte Freiheit und Sicherheit.
3. Anhand von drei Mitbestimmungsmodellen soll deutlich werden: Nicht Eigentum, sondern Mitbestimmung geben Selbstverantwortung. Dazu aber ist Sachverstand nötig.
4. Im Sinn der kirchlichen Eigentumsdenkschrift soll deutlich werden: Eigentum ist Teil der Herrschaft, die Gott dem Menschen schenkt und nur sinnvoll im Dienst des Doppelgebotes der Liebe.

5. Der politischen Idee von Nutzungseigentum und Gemeineigentum soll gewehrt werden, weil sie den Menschen entwürdigt.

(Bernd Kuhnhardt von Schmidt, 17.12-4)

November 1974: Emanzipation

Gesamtziel: Die Fähigkeit, dem menschlichen Streben nach Mündigkeit, Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit verstehend und handelnd zu begegnen, und durch christliches Engagement dieses Streben in rechte Bahnen zu leiten.
Bei den Teilzielen soll die Einsicht angestrebt werden, daß dieses Streben wesenhaft zum Menschen gehört, hier unsere Sache verhandelt wird, falsches emanzipatorisches Verhalten zu gesellschaftlichen Konflikten führt und analysiert und überwunden werden muß; daß dies nicht nur ein gesellschaftliches, sondern auch ein theologisches Problem ist.

(D. Bernard, 17.21-3)

Dezember 1974 / Januar 1975: Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft

1. Vorschlag: Wenn die gesellschaftlichen Zustände in Ordnung kommen sollen, bedarf es brauchbarer Zielvorstellungen und den Einsatz der Bürger zu ihrer Verwirklichung.

Im einzelnen: Die Fehler müssen erkannt werden. - Einzelne oder Gruppen müssen Initiative entwickeln. - Es gibt Fehlwege trotz guten Einsatzes. - Man braucht Zielvorstellungen und Mittel und Wege zur Realisierung.

2. Vorschlag: Der Staat braucht die Unterstützung durch den einzelnen Bürger. Besondere Impulse sind immer wieder vonnöten.

Im einzelnen: In einer Demokratie gibt es Fehlentwicklungen. - Nicht schimpfen, sondern kritisch beobachten. - Einzelne und Gruppen sollen eingreifen und Veränderung bewirken. - Es gibt dazu viele Möglichkeiten.

3. Vorschlag: - speziell für Unteroffiziere und Offiziere:
Die Kirche hat einen politischen Auftrag, der aus dem Evangelium abzuleiten ist. Sie soll ihn in der rechten Weise ausführen.

Im einzelnen: Die Kirche wird nicht immer verstanden. - Die Grenzen ihres politischen Auftrags. - Die Reaktion der Betroffenen.

4. Vorschlag: - speziell für Unteroffiziere und Offiziere:
Die Kirche hat einen politischen Auftrag. Sie übt ihn durch Herausgabe von Denkschriften aus.

Im einzelnen: Der Auftrag kommt aus dem Evangelium. - Er wird immer neu aktuell. - Es gibt Meinungsverschiedenheiten in der Kirche. - Konsequenzen: freie Meinungsäußerung, kein Dogma.

(Martin Streicher, 17.19-3)

April 1975: Die Würde des Menschen

Wer gewürdigt werden will, muß andere würdigen. Entwürdigung verletzt den Menschen zutiefst - auch Selbstentwürdigung. Menschenwürde wird oft unter unwürdigen Verhältnissen durchgehalten (KZ und östliche Zwangslager), sie wird durch Verfassungen geschützt, muß aber durch persönlichen Einsatz erkämpft werden. Der Mensch bleibt in tiefster Erniedrigung und Entwürdigung Gottes Ebenbild.

(Eduard Seng, 17.13-3)

Mai 1975: Das Vorbild

Das Ziel des Unterrichts:

1. Ermutigung zu kommunikativer Öffnung.
2. Kritik aller Leitbilder und Vorbilder, die einen festen Platz innehaben.

Zu 1.: Das moderne Leben mit seiner Betriebsamkeit führt dazu, den Mitmenschen zu 'vermiesen'. Das kann man erkennen an der Mechanisierung der Arbeit: Der Mensch wird Gegenstand eines Umgangs.
Die Freizeit müßte dazu benutzt werden, mit den Mitmenschen völlig unpragmatisch umzugehen. Mitmenschliche Entdeckungen werden kaum bei der Arbeit möglich sein. Der moderne Mensch neigt dazu, allein die Welt der Arbeit als seine Welt zu betrachten.

Zu 2.: Alle Vorbilder und Leitbilder sind daraufhin zu befragen, wie wir zu ihnen gelangt sind und warum wir sie haben.

(Walter Kirchhoff, 17.1o-3)

Juni 1975: Wir überwinden die Langeweile

1. Der Unterricht kann nicht die Langeweile aus der Welt schaffen und Rezepte verteilen. Er kann aber einige Zuhörer dafür sensibilisieren, "daß Zeit Angebot und Aufgabe zugleich ist".
2. Die Soldaten sollen erkennen, daß Langeweile nur durch persönlichen Einsatz überwunden werden kann.
3. Den Kleingruppen sollen konkrete Angebote zur Überwindung der Langeweile von seiten der Militärseelsorge aus gemacht werden.
4. Es ist Aufgabe des Lebenskundlichen Unterrichts, das Vorurteil zu entlarven, daß Gottesdienst langweilig sei.

(Hans Madsack, 17.23-3)

Juli 1975: Verantwortung und Mündigkeit

Globalziel: Die Teilnehmer am Lebenskundlichen Unterricht sollen befähigt werden, Verantwortung als Wesensmerkmal des Menschen zu erkennen, sich der Verantwortung in ihrem eigenen Leben bewußt zu werden und aus dieser Erkenntnis heraus in ihrem konkreten Lebensbereich verantwortlich zu handeln.

Einstieg: Lebenserfahrungen zeigen uns, daß wir für andere Menschen oder für uns selbst etwas tun müssen. Für einen anderen Menschen etwas tun müssen, heißt verantwortlich sein.

1. Fähigkeit, den Begriff 'Verantwortung' in gebräuchlichen Redewendungen auszusprechen.
2. Erkennen, daß Verantwortung heißt, Antwort geben vor einer Instanz für eine Sache oder Person.
3. Erkennen, daß viele Menschen für mich verantwortlich sind.
4. Erkennen, daß ich selbst Verantwortung trage und Antwort geben muß.
5. Lernen, im eigenen Lebensbereich Verantwortung wahrzunehmen und verantwortlich zu handeln.

6. Lernen, daß Mündigwerden eine Lebensaufgabe ist, die unabhängig von der Erreichung eines bestimmten Alters wahrgenommen werden muß. (Verantwortung setzt Mündigkeit voraus).
7. Lernen, daß zu verantwortlichem Handeln gültige Maßstäbe notwendig sind.
8. Lernen, daß unser Versagen von Gott vergeben wird.

(Heinz Stix, 17.2o-3)

29.00 Verzeichnis der zitierten Literatur

1.0 Allgemeines

Adorno, Theodor W.
Art.: "Gesellschaft"
(in: Evang. Staatslexikon, 2. Aufl. 1975, Sp. 836-842)

Aebli, Hans
Psychologische Didaktik - Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget
(Ernst Klett, Stuttgart, 5. Aufl. 1973)

Aland, K. / Schneemelcher, W.
Kirche und Staat - Festschrift für Bischof D. Hermann Kunst D.D
(de Gruyter, Berlin 1967)

Althaus, Paul
Art.: "Zwei-Reiche-Lehre"
(in: EKL - Evang. Kirchenlexikon - 1959, Bd. III, Sp. 1927-1932)

Bahr, Hans-Eckehard
Verkündigung als Information - Zur öffentlichen Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft
(Furche, Hamburg, 1968)

Bamberg, Hans-Dieter
Militärseelsorge in der Bundeswehr - Schule der Anpassung und des Unfriedens
(Pahl-Rugenstein, Köln 197o)

Barth, Karl
Der Christ in der Gesellschaft -
Tambacher Vortrag von 1919
(in: Jürgen Moltmann, Anfänge der dialektischen Theologie, Theol. Bücherei 17/1, Kaiser, München 1962)

Kirchliche Dogmatik
Bd. II/2 und Bd. III/4
(Evang. Verlag Zollikon, Zürich, ab 1932)

Rechtfertigung und Recht
1938
(jetzt auszugsweise in H.H. Schrey, Reich Gottes und Welt, Wissenschaftl. Buchgesellschaft Darmstadt, S. 373-38o)

Christengemeinde und Bürgergemeinde
(Schriftenmissionsverlag, Gladbeck, 1946)

Bastian, Hans-Dieter
Was heißt und wie studiert man Militärseelsorge?
(in: ORLT 1975, S. 1o-16)

Baudissin, Wolf Graf von
Gedanken zur evangelischen Militärseelsorge in der Bundeswehr
(in: Aland/Schneemelcher "Kirche und Staat" 1967, S. 299-314)

Baudler, Georg
Der Religionsunterricht an der deutschen Schule - Eine erste Bilanz
(Kösel, München 1971)

Baur, Jörg, Goppelt, Leonhard / Kretschmar, Georg
Die Verantwortung der Kirche in der Gesellschaft - Eine Studienarbeit des Ökumenischen Ausschusses der VELKD
(Calver-Verl., Stuttgart, 1973)

Bauer s. SEYDLITZ

Beer / Draesner / Seifert
Praxis und Problematik des Lebenskundlichen Unterrichts
(Interner Umdruck von Oktober 1970)

Benkert, H.
Art.: Ernst Troeltsch
(in: RGG 1962, Bd. VI, Sp. 1044-1047)

Berger, Peter L.
Auf den Spuren der Engel - Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz
(S. Fischer, Frankfurt 1970)

Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft - Elemente einer soziologischen Theorie
(S. Fischer, Frankfurt 1973)

Soziologische Betrachtungen über die Zukunft der Religion
(in: SCHATZ 1971, S. 49-60)

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas
Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie
(S. Fischer, Frankfurt 1971 2)

Bick, Rolf
Ich aber dachte, ich arbeitete vergeblich - Ansprache vor der Gesamtkonferenz evgl. Militärpfarrer in Bad Ems 1968
(jetzt in OFFIZIERBRIEF 6, S. 21-23)

Gedanken zum Lebenskundlichen Unterricht - Vortrag von 1970
zitiert nach ORLT 1975, S. 80-89
(auch in EKA-HANDBUCH-LU)

Das Fortbildungs- und Studienzentrum der Evangelischen Militärseelsorge
(Deutsches Pfarrerblatt 14/1972, S. 454-456)

Aufgabe und Dienst der Kirche angesichts der gegenwärtigen Bildungsdiskussion - konkretisiert am Beispiel der Militärseelsorge
(Vortrag vor der Gesamtkonferenz evgl. Militärpfarrer in Bad Nauheim, 1973, zitiert nach EKA - Erwachsenenbildung 1973, S. 53-83)

Gruppendynamische Trainings für Militärpfarrer
(in Dahm/Stenger: Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis, Kaiser/Grünewald, München 1974 (b), S. 157-177)

Bick, Rolf
Pfarrerfortbildung in der Evangelischen Militärseelsorge als Aufarbeitung frustrierender Defizite
(in: "VOR ORT" 1974 (c), S. 14-2o)

Kirchliche Überlegungen zum Lebenskundlichen Unterricht im Planungsstadium der evangelischen Militärseelsorge von 1953-1955
(unveröffentlichte Auswertung der Protokolle des sogen. Bender-Ausschusses, 1975)

Was Pfarrer in gruppendynamischen Trainings erfahren und lernen können
(Aufsatz im Deutschen Allgemeinen Sonntagsblatt Nr. 14/1975 b)

(Hrsg.) Verantwortung, Vertrauen, Annehmen - Fünf Predigten aus der evangelischen Militärseelsorge
(interner Umdruck, 1975 c)

Gruppendynamik oder Evangelium?
(in: Deutsches Pfarrerblatt, 2o/1976 a, S. 584-586)

Lehrend lernen - Erfahrungen aus methodisch/didaktischen Fortbildungskursen für Pfarrer
(in: Wege zum Menschen, Heft 11/1976, S. 474-478)

Bieber, Alfred, (Hrsg.)
Ist die Truppe noch zu retten?
Oder: Kriegsdienstverweigerung und Militärseelsorge
(Burckhardthaus, Gelnhausen/Berlin 1971)

Blankertz, Herwig
Theorien und Modelle der Didaktik
(Juventa, München, 6. Aufl. 1972)

Blonski, Militäroberpfarrer
Der Militärpfarrer und der Einheitsführer
(in: Information für die Truppe 9/196o, S. 536-54o)

Brakelmann, Günter
Die evangelisch-soziale und die katholisch-soziale Bewegung
(Luther Verlag, Witten 1962)

Das andere Morgen wollen - Grundlagen für eine Ethik des Politischen
(in: "Lutherische Monatshefte" 7/1975, S. 354-357)

Bredenkamp, Karin und J.
Was ist Lernen?
(in: FUNKKOLLEG 1973, 18. Sendg., Studienbegleitbrief 8, S. 5-3o)

Bruderschaft, Kirchliche, im Rheinland
Antrag an die Synode der Evang. Kirche im Rheinland zur Militärseelsorge vom November 1963
Stellungnahme des "Rheinischen Konvents" vom 7.1.1964

Brunner, Emil
Das Gebot und die Ordnungen - Entwurf einer protestantisch-theologischen Ethik
(Zwingli, Zürich 1939)

Bultmann, Rudolf
Glauben und Verstehen - gesammelte Aufsätze (GuV)
(J.C.B. Mohr, Tübingen, 1952 und 1954)

Theologie des Neuen Testaments
(Mohr, Tübingen, 3. Aufl. 1958)

Burgsmüller, Alfred (Hrsg.)
Zum politischen Auftrag der christlichen Gemeinde
(Barmen II)
(Gütersloher Verlagshaus Mohn, Gütersloh 1974)

Busch, Eckart
Soldat und Kirche - Probleme der Militärseelsorge -
Sonderdruck aus Bernhard Fleckenstein: "Bundeswehr und Industriegesellschaft"
(Harald Boldt Verlag, Boppard 1971)

Cremers, Annelie
Staat und Evangelische Kirche im Militärseelsorgevertrag von 1957 - mit einem Anhang zur Dokumentation der Entstehungsgeschichte -
(jurist. Dissertation, Freiburg 1973)

Dahm, Karl-Wilhelm
Beruf: Pfarrer
(Claudius, München 1971)

Dahm, Karl-Wilhelm / Luhmann, Niklas / Stoodt, Dieter
Religion - System und Sozialisation
(Luchterhand, Darmstadt/Neuwied, 1972)

Dahm / Stenger
Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis
(Kaiser/Grünewald, München 1974)

Dahm, Karl-Wilhelm / Drehsen, Volker / Kehrer, Günter
Das Jenseits der Gesellschaft - Religion im Prozeß sozialwissenschaftlicher Kritik
(Claudius, München 1975)

Dahm, Karl-Wilhelm
Religiöse Sinndeutung und gesellschaftliche Komplexität
(in: VOLP 1975, S. 76-89)

Dietrich, Wolfgang
Zwei didaktische Denkweisen
(in: "Der evangelische Religionslehrer an der Berufsschule", Schriftenmissionsverlag Gladbeck, März/April 1972, S. 65-7o)

Drehsen, Volker
Die Reprivatisierung des heiligen Kosmos -
zu Peter L. Berger und Thomas Luckmann
(in: DAHM 1975)

Drühe, Wilhelm
Lebenskundlicher Unterricht in der Bundeswehr
(in: "Der evangelische Religionslehrer an der Berufsschule", Schriftenmissionsverlag, Gladbeck Nov./Dez. 1973, S. 245-25o)

Duchrow, Ulrich
Christenheit und Weltverantwortung - Traditionsgeschichte und systematische Struktur der Zweireichelehre
(Klett, Stuttgart 197o)

Elert, Werner
Das christliche Ethos - Grundlinien der lutherischen Ethik
(Furche, Tübingen 1949)

Feifel, Erich
Handbuch der Religionspädagogik
(Gütersloher Verlagshaus und Benziger Verlag, Gütersloh und Zürich, 1973)

Fiederle, Xaver
Kursbuch zur Arbeit mit Erwachsenen
(Burckhardthaus, Gelnhausen 1975)

Forck, Gottfried
Die Königsherrschaft Christi und das Handeln des Christen in den weltlichen Ordnungen nach Luther
(in: H.H. Schrey 1969, Reich Gottes und Welt, S. 381-431)

Freyer, Hans
Theorie des gegenwärtigen Zeitalters
(Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1955)

Friedeburg, Ludwig von
Zum Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik
(in: PICHT 1966, S. 1o-65)

Frielingsdorf, Karl
Lernen in Gruppen - Gruppendynamische Aspekte der Religionspädagogik und des Theologiestudiums
(Benziger, Zürich 1973)

Fuchs, Herrmann
Der Lebenskundliche Unterricht in seiner Spannung zwischen Zielorientierung (ZDv 66/2) und Auftragsorientierung
(Vortrag vor Pfarrkonvent des WBR IV am 9.9.1974 - interner Umdruck)

Funkkolleg
"Pädagogische Psychologie"
(insgesamt 3o Sendungen und 12 Studienbegleitbriefe - Beltz, Weinheim/Basel 1973)

Funkkolleg
"Sozialer Wandel"
(insgesamt 28 Sendungen und 13 Studienbegleitbriefe - Beltz, Weinheim/Basel 1974)

Gehlen, Arnold
Urmensch und Spätkultur
(Athenäum, Bonn 1956)

Die Seele im technischen Zeitalter
(Rowohlt, Hamburg 1957)

Gogarten, Friedrich
Verhängnis und Hoffnung der Neuzeit - Die Säkularisierung als Problem der Kirche
(Friedrich Vorwerk, Stuttgart 1953)

Der Mensch zwischen Gott und Welt
(Friedrich Vorwerk, Stuttgart 1956)

Goppelt, Leonhard
Prinzipien neutestamentlicher und systematischer Sozialethik heute
(in: BAUR / GOPPELT / KRETSCHMAR 1973, S. 7-3o)

Gramm, Reinhard
Gelöbnis und Inpflichtnahme
(in: ORLT 1975, S. 29-3o)

Der Friede ist ein ernster Fall
(in: ZEE 4/1976, S. 276-286)

Graumann, C.F.
Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten - Lehrerverhalten und Schülerverhalten
(in: FUNKKOLLEG 1973, Sendg. 14 und 15; Studienbegleitbrief VI, S. 53-73 und VII, S. 5-3o)

Greiffenhagen, Martin / Hättich, Manfred
Sozialkunde - Lehrbuch für 7. - 1o. Schuljahr, Sekundarstufe I -
(Ernst Klett, Stuttgart 1974)

Grell, Jochen
Techniken des Lehrerverhaltens
(Beltz, Weinheim und Basel 1974)

Grimm, Dieter
Art.: "Solidaritätsprinzip"
(in: Kunst, Staatslexikon 1975, Sp. 2314-2316)

Hanf, Theodor / Schmitt, Karl
Funktionswandel der Bildung zwischen Sozialisation und Allokation
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 9, S. 9-58)

Hanf, Theodor
s. YOUNÈS in FUNKKOLLEG 1974

Hättich, Manfred
Zukunftsbedingungen der Demokratie
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 11, S. 86-1o8)

s. GREIFFENHAGEN 1974

Hartfiel, Günter
Wörterbuch der Soziologie
(Kröner, Stuttgart 1972)

Heckhausen, Heinz (gemeinsam mit Hellgard Rauh)
Entwicklung des Denkens
(in: FUNKKOLLEG 1973, Studienbegleitbrief 3, S. 71-1o9)

Heinemann, Horst / Stachel, Günter / Vierzig, Siegfried
Lernziele und Religionsunterricht
(Benziger-Verl., Zürich/Köln, 2. Aufl. 1971)

Heinrich R.
Buchbesprechung zu Martin Honecker: "Konzept einer sozialethischen Theorie"
(in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 1/1972, S. 55 f.)

Heinrici, Hartmut
Lebenskundlicher Unterricht - ein Chamäleon?
(interner Umdruck vom 25.4.1970)

Militärseelsorge - ein Instrument der Inneren Führung?
(interner Umdruck von August 1975)

Honecker, Martin
Konzept einer sozialethischen Theorie
(Verlag Mohr, Tübingen 1971 a)

Christlicher Beitrag zur Weltverantwortung
(Evang. Verlagswerk Stuttgart 1971 b)

Art.: "Sozialethik"
(in: STAATSLEXIKON, 2. Aufl. 1975, Sp. 2350-2362)

Höhn, Reinhard
Die Armee als Erziehungsschule der Nation - das Ende einer Idee
(Bad Harzburg 1963)

Hörner, Volker
s. DAHM in VOLP 1975

Horkheimer, Max
Bemerkungen zur Liberalisierung der Religion
(in: SCHATZ 1971, S. 113-119)

Howe, Günter
Atomzeitalter, Krieg und Frieden
(Eckart-Verlag, Witten und Berlin, 1959)

Huber, Wolfgang
Kritische Solidarität und das Problem innerkirchlicher Kommunikation
(Vortrag vor der Dekanekonferenz der Evang. Militärseelsorge im Juni 1972, interner Umdruck)

Kirche und Öffentlichkeit
(Ernst Klett, Stuttgart 1973)

Josuttis, Manfred
Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion
(Chr. Kaiser, München 1974)

Karrenberg, Friedrich (Hrsg.)
Neues Evangelisches Soziallexikon
(Kreuz-Verlag, Stuttgart 1965, 5. Aufl.)

Kehrer, Günter
Wie christlich ist die christliche Ethik? - Oder: Auf der Suche nach dem Proprium
(in: "Zeitschrift für Evangelische Ethik" (ZEE), Heft 1/1972, S. 1-14)

Kehrer, Günter
s. DAHM 1975

Kittel, Helmut
Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung
(Berlin/Hannover 1947, 3. Aufl. 1957)

Klafki, Wolfgang
Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
(Beltz, Weinheim 1963)

Art.: "Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische"
(in: "Neues Pädagogisches Lexikon", Hrsg. H. Groothof / M. Stallmann, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 5. Aufl. 1971, Sp. 251-256)

Klaßen, Theodor F.
s. MERKERT 1970

Kreck, Walter
Grundfragen christlicher Ethik
(Chr. Kaiser, München 1975)

Kretschmar, Georg
s. BAUR 1973

Künneth, Walter
Politik zwischen Dämon und Gott
(Lutherisches Verlagshaus, Berlin 1954)

Kunst, Hermann
Der organisatorische Anfang - Bericht an die Leitungen der Landeskirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 17. April 1958
(jetzt in ORLT 1973, S. 40-58)

Der Dienst der Kirche unter den Soldaten - Bericht vor der EKD-Synode in Frankfurt 1965
(zitiert nach ORLT 1973, S. 68-77)

Bericht über die Evangelische Militärseelsorge
(in: EKA-Teilbericht über die EKD-Synode 1965, S. 31-65)

Kunst, Hermann (Hrsg.)
Evangelisches Staatslexikon
(Kreuz Verlag, Stuttgart, 1. Auflage 1966, 2. Aufl. 1975)

Kupisch, K.
Art.: "Christlich-soziale Bestrebungen"
(in: Evgl. Kirchenlexikon (EKL) 1956, Bd. I, Sp. 742-747)

Art.: "Bismarck"
(in: RGG 1957, Bd. I, Sp. 1312-1315)

Art.: "Friedrich Naumann"
(in: Evgl. Kirchenlexikon (EKL) 1958, Bd. II, Sp. 1534-1536)

Leber, Georg, Verteidigungsminister
Ansprache vor dem Gesamtkonvent evang. Militärpfarrer im April 1974 in Bayreuth (interner Umdruck)

Lehming, Sigo, Militärbischof
Bericht über die Arbeit der Militärseelsorge vor der EKiD-Synode in Kassel vom 13.-17. Januar 1974
(in: "Beiträge aus der evang. Militärseelsorge, Heft 9, S. 5-23, vom Febr. 1974" - gegenüber Original gekürzte Fassung)

Lochman, Jan Milic
Die Rechtfertigungsbotschaft und der gesellschaftliche Auftrag der Kirche
(in: "Zeitschrift für Evangelische Ethik" (ZEE) 5/1974, S. 302-304)

Luckmann, Thomas
s. BERGER / LUCKMANN 1971²

Religion in der modernen Gesellschaft
(in: WÖSSNER 1972, S. 3-15)

Lüpsen, Focko (Hrsg.)
Neu Delhi Dokumente - Berichte und Reden auf der Weltkirchenkonferenz von 1961
(Luther Verlag, Witten 1962)

Luhmann, Niklas
Soziologische Aufklärung - Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme
(Westdeutscher Verlag, Opladen, 197o)

Luhmann, Niklas
s. DAHM / LUHMANN / STOODT 1972

Lütjohann, Uwe
Militärseelsorge im 2. Weltkrieg und heute
(in: "Junge Kirche" 26/1965, S. 514-517)

Mager, Robert F.
Lernziele und programmierter Unterricht
(Beltz, Weinheim, 2. Aufl. 1972)

Merkert, Reinald / Klaßen, Theodor F.
Didaktik für praktische Theologen
(Benziger, Zürich/Köln 197o)

Mierau, Gottfried
Freiraum Militärseelsorge? Die konfliktlose Strategie der Kritischen Solidarität
(in: "Lutherische Monatshefte" 2/1974, S. 53-55)

Mikel, Wolfgang u.a.
Politik und Gesellschaft - Grundlagen und Probleme der modernen Welt - Lehrbuch für Gemeinschaftskunde / Politische Weltkunde, 12./13. Schuljahr, Sekundarstufe II
(Hirschgraben Verlag, Frankfurt, 6. Aufl. 1975)

Mittelmann, Ernst
Bundeswehr und Gesellschaft
- Referat auf dem Wehrpolitischen Forum der SPD am 26.4.1969
(interner Umdruck - auch Sonderdruck in Zeitung: "Neue Westfälische", Bielefeld)

Moltmann, Jürgen
Theologie der Hoffnung
(Chr. Kaiser, München 1965)

Montada, Leo
Die Lernpsychologie Jean Piagets
(Klett, Stuttgart 197o)

Morel, Julius
Werte als sozio-kulturelle Produkte
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 5, S. 9-37)

Säkularisierung und die Zukunft der Religionen
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 6, S. 9-34)

Mosmann, Helmut
s. unter Warnke/Mosmann

Mülhaupt, Erwin
Herrschaft Christi bei Luther
(in: H.H. Schrey 1969, Reich Gottes und Welt, S. 432-456)

Müller, Eberhard
Bekehrung der Strukturen
(Furche, Hamburg 1973)

Müller, Uwe
Aspekte zum Verständnis und Inhalt des Lebenskundlichen Unterrichts
(Arbeitspapier vom 25.3.1975, maschinenschriftlich)

Mutius, Albrecht von
Thesen zum Lebenskundlichen Unterricht - 1958
(jetzt in EKA-HANDBUCH-LU, S. 5-6)

Militärseelsorge in neuzeitlichen Streitkräften
(in: Wehrkunde 12/1960 - auch als Sonderdruck des EKA)

Kritische Fragen innerhalb der Militärseelsorge
(in: "Deutsches Pfarrerblatt" 18/1962, S. 409-413)

Antwort auf die Veröffentlichung von Studentenpfarrer Marquardt und Pfarrer Gertz, in: "Junge Kirche" 10/61
(in: Junge Kirche 7/1962 b - zitiert nach EKA-Sonderdruck 1963, S. 23-30)

Kritische Solidarität - zur Situation der Militärseelsorge nach der Frankfurter Synode
(interner Umdruck von Juli 1966)

Sozialethik als kirchliche Aufgabe - Ergänzung zum Bericht vor der Gesamtkonferenz der Militärpfarrer 1970 -
(jetzt in ORLT 1973, S. 150-157)

Oppen, Dietrich von
Moral - wie können wir heute miteinander leben?
(Themen der Theologie, Bd. 14, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1973)

Orlt, Rudolf (Hrsg.)
Pflicht zum Frieden - Evangelische Militärseelsorge
(epd-dokumentation Band 10, Eckart-Verlag, Witten 1973)

Militärseelsorge im Dialog - Ein Dienst der Kirche in der Bundeswehr
(epd-dokumentation Band 13, Eckart-Verlag, Bielefeld 1975)

Peukert, Helmut (Hrsg.)
Diskussion zur politischen Theologie
(Kaiser/Grünewald, München und Mainz 1969)

Piaget, Jean
Theorien und Methoden der modernen Erziehung
(Molden, Wien 1972)

Picht, Georg (Hrsg.)
Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr
(Band 21 der "Forschungen und Berichte der Evang. Studiengemeinschaft" (Hrsg.: Günter Howe), Eckart-Verlag, Witten - 1. Folge 1965, 2. Folge 1966, 3. Folge 1966)

Picht, Georg
Vortrag an der Schule der Bundeswehr für Innere Führung am 4.7.1966 (b)
(Vortragsprotokoll, interner Umdruck)

Picht, Georg / Tödt, Heinz Eduard (Hrsg.)
Studien zur Friedensforschung
(Klett/Kösel, Stuttgart/München, fortlaufende Reihe ab 1969)

Prokop, E.
Art.: "Kategoriale Bildung"
(in: "Lexikon der Pädagogik - neue Ausgabe" - Herder, Freiburg 1970, Bd. 2, Sp. 403 f.)

Puzicha, Klaus u.a.
Unteroffiziere - zufrieden im Beruf?
Eine sozialpsychologische Untersuchung
(Wehrsoziologische Studien, Heft 12, Hrsg.: BMVg-Führungsstab I/7, 1972)

Raiser, Ludwig
Art.: "Denkschriften"
(in: STAATSLEXIKON, 2. Aufl., 1975, Sp. 374-376)

Rauh, Hellgard
Entwicklung des Denkens
(in: FUNKKOLLEG 1973, Sendg. 6, Studienbegleitbrief III, S. 61-110)

Rendtorff, Trutz
Politische Ethik oder politische Theologie?
(in: PEUKERT 1969)

Rich, Arthur
Glaube in politischer Entscheidung
(Zwingli, Zürich und Stuttgart 1962)

Mitbestimmung in der Industrie - eine sozialethische Orientierung
(Flamberg, Zürich 1973)

Schabel, Wilhelm
Herr, in Deine Hände - Seelsorge im Krieg
(Scherz, Bern 1963)

Schatz, Oskar
Hat die Religion noch Zukunft?
(Styria, Graz 1971)

Schelsky, Helmut
Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation
(Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen 1961)

Auf der Suche nach Wirklichkeit
(Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf/Köln 1965)

Schmidt, Helmut, Verteidigungsminister
Kirche und Staat in unserer Gesellschaft - Vortrag vor der Gesamtkonferenz evang. Militärpfarrer in Eberbach 1971
(zitiert nach ORLT 1973, S. 208-215)

Schmitt, Karl
s. HANF in FUNKKOLLEG 1974

Schneemelcher, Wilhelm
s. ALAND 1967

Schrage, Wolfgang
Barmen II und das Neue Testament
(in BURGSMÜLLER 1974, S. 127-171)

Schrey, Heinz-Horst
Reich Gottes und Welt - Die Lehre Luthers von den zwei Reichen
(Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1969)

Einführung in die evangelische Soziallehre
(Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1973)

Schroeder, Hans-Ulrich
Das Führungsgrundgebiet G 1
(in: Wehrkunde 11/1962 - zitiert noch Sonderdruck des EKA von 1963: "Zum Problem Militärseelsorge und Innere Führung", S. 15-19)

Schulze, Hans
Theologische Sätze über soziale Sachverhalte
(in: Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE) 4/1974, S. 193-212)

Schweitzer, Wolfgang
Das Reich des Gekreuzigten in exegetischer und sozialethischer Sicht
(in ZEE 3/1976, S. 167-190)

Art.: "Sozialethik"
(in RGG 1962, Bd. VI, Sp. 159-167

Seggern, Hans von
Die Vorstellungen der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und der Lebenskundliche Unterricht
- Vortrag von Oktober 1970
(in: EKA-HANDBUCH-LU 6)

Art.: "Militärseelsorge"
(in: KUNST, Staatslexikon 1975, Sp. 1560-1562)

Die Arbeitsgemeinschaft der Militärpfarrer
- Entwurf von 1972 -
(jetzt in ORLT 1973, S. 91-95)

Seydlitz / Bauer
Das Weltbild der Gegenwart
(Ferdinand Hirt / Hermann Schroedel-Verlag)

Siebert, Horst
Erwachsenenbildung - Aspekte einer Theorie
(Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf, 1972)

Søe, N.H. Christliche Ethik
(Chr. Kaiser, München, 1949)

Stachel, Günter
s. HEINEMANN 1971

Steuber, Klaus
Militärseelsorge in der Bundesrepublik Deutschland - Eine Untersuchung zum Verhältnis von Kirche und Staat
(Grünewald, Mainz 1972)

Stoodt, Dieter
s. DAHM / LUHMANN / STOODT, 1972

Studnitz, Hans Georg von
Rettet die Bundeswehr
(Seewald, Stuttgart 1967)

Sturm, Wilhelm
Religionsunterricht - gestern, heute und morgen
(Calwer, Stuttgart 1971)

Tausch, Reinhard und Anne-Marie
Erziehungspsychologie - Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht
(Hogrefe, Göttingen, 6. Aufl. 1971)

Thielicke, Helmut
Theologische Ethik, Bd. I - III
(J.C.B. Mohr, Tübingen, 1951-1964)

Tietgens, Hans / Weinberg, Johannes
Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens
(Westermann, Braunschweig 1971)

Tödt, Heinz Eduard
s. PICHT, Studien

Vente, Rolf E.
Möglichkeiten der Steuerung des technologischen Wandels
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 4, S. 83-13o)

Vierzig, Siegfried
s. HEINEMANN 1971

Volp, Rainer (Hrsg.)
Chancen der Religion
(Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1975)

Walther, Christian
Theologie und Gesellschaft - eine Ortsbestimmung der evangelischen Sozialethik
(Zwingli, Zürich/Stuttgart 1967)

Warnke, Rudolf
Der 'ungediente' Zeitsoldat 1972
(in: Wehrsoziologische Studien Heft 16,
Hrsg.: BMVg-Führungsstab I/7, 1973)

Warnke, Rudolf / Mosmann, Helmut
Der Wehrpflichtige 1972
(Wehrsoziologische Studien Heft 17 der Schriftenreihe Innere Führung, Hrsg.: BMVg-Führungsstab I/7, 1973)

Zeitsoldaten 1973
(Wehrsoziologische Studien Heft 18)

Weber, Hartmut
Theologie - Gesellschaft - Wirtschaft - die Sozialethik in der evangelischen Theologie der Gegenwart
(Vandenhoeck, Göttingen 197o)

Wendland, Heinz-Dietrich
Die Kirche in der modernen Gesellschaft
(Furche, Hamburg 1956)

Wendland, Heinz-Dietrich
Botschaft an die soziale Welt
(Furche, Hamburg 1959)

Art.: "Solidarität"
(in: Karrenberg, Neues Evangelisches Soziallexikon 1965, Sp. 1095 f.)

Einführung in die Sozialethik
(Sammlung Göschen, Band 4203, de Gruyter, Berlin 1971, 2. Aufl.)

Ethik des Neuen Testaments - eine Einführung
(Vandenhoeck, Göttingen 1975, 2. Aufl.)

Wegenast, Klaus
Curriculumtheorie und Religionsunterricht
Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1972)

Weinberg, Johannes
s. TIETGENS 1971

Weymann, Konrat
Aufgaben und Probleme der Militärseelsorge
(zitiert nach Luth. Monatshefte 9/1963, S. 468-472, jetzt auch im Handbuch LU Anlage 4)

Wehrdienst - Ersatzdienst als Dienst am Frieden
(Quell-Verlag, Stuttgart 1967)

Anmerkungen zu "Lebenskundlicher Unterricht - ein Chamäleon?"
(interner Umdruck vom 30.11.1970)

Militärseelsorge und kirchliche Beratung der Kriegsdienstverweigerer
(in: Duchrow / Scharffenorth, Studien zur Friedensforschung, Bd. 3, Stuttgart 1970 (b)

Wilkens, Erwin
Art.: "Politik"
(in: EVANG. STAATSLEXIKON 1975, Sp. 1855-1871)

Winter, Gibson
Grundlegung einer Ethik der Gesellschaft
(Kaiser/Grünewald, München und Mainz 1970)

Wirmer, Ernst
Militärseelsorge und Innere Führung - Eine Erwiderung auf Hans-Ulrich Schroeder: "Das Führungsgrundgebiet G 1"
(in: Sonderdruck des EKA von 1963: "Zum Problem Militärseelsorge und Innere Führung", S. 19-21)

Wolf, Ernst
Sozialethik - Theologische Grundfragen
(Vandenhoeck, Göttingen 1975)

Wollschläger, Hermann
Art.: "Militärseelsorge"
(in: Evangelisches Staatslexikon, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1966, Sp. 1308-1310)

Wössner, J.
Religion im Umbruch - Soziologische Beiträge zur Situation von Religion und Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft
(F. Enke, Stuttgart 1972)

Younès, Riad / Hanf, Theodor
Die Gesellschaft im Wandel
(in: FUNKKOLLEG 1974, Studienbegleitbrief 7, S. 49-1o4)

Zahrnt, Heinz
Gott kann nicht sterben
(Piper, München 197o, 2. Aufl.)

Zeller, Dankwart
Erbaut die Militärseelsorge den Leib Christi?
(in: Deutsches Pfarrerblatt 1/1963, S. 3-6)

Zipfel, F.
Art.: "Bismarck"
(in: Evgl. Kirchenlexikon (EKL) 1956, Bd. I, Sp. 535-537)

Ohne Verfasser
VOR ORT - Aus der Praxis evangelischer Militärseelsorge
(Kreuz-Verlag, Stuttgart 1974)

2.0 Veröffentlichungen des Evangelischen Kirchenamts für die Bundeswehr (EKA) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)

2.1 Stundenbilder für den Lebenskundlichen Unterricht

Internes, nur für Militärpfarrer bestimmtes Vorbereitungsmaterial, ca. 1o Hefte pro Jahr, verschiedene Verfasser, herausgegeben vom Evangelischen Kirchenamt für die Bundeswehr, seit Oktober 1956; 1956 - 1975

In dieser Studie werden ausgewertet:

Albrecht, München - "Das Menschenbild" (zusammen mit Remus, Lagerlechfeld) — Februar 1957

Anicker, Theo, Münster - "Kraft aus der Stille" — Dez. 73/ Jan. 1974

Bauer, Ellwangen - "Freiheit und Verantwortung" — April 1958

Bernard, D., Flensburg - "Emanzipation" — Nov. 1974

Bick, Rolf, Daaden - "Schutz der Privatsphäre" — Aug. 1974

Clasen, Reinfried, Kiel - "Der Mensch und das Problem der Technik" — Juli 1958

Deutsch, Wolfgang, Lagerlechfeld - "Die Menschenrechte und das Völkerrecht" (s. 13.16-4, Anm. 27) — Juni 19 69

Drühe, Wilhelm, Eutin - "Das Vaterland zwischen Vergötzung und Verachtung" (s. 13.16-4, Anm. 27) — Nov. 1968

"Macht und Ohnmacht der Gewalt" — Febr. 1974

Garms, Traunstein - "Der Friede in der Welt und in dir" (zusammen mit Griessbach, Mittenwald) — Dez. 1958/ Jan. 1959

Griessbach, Mittenwald - "Der Friede in der Welt und in dir" (zusammen mit Garms, Traunstein) — Dez. 1958/ Jan. 1959

Kirchhoff, Walter, Minden - "Das Vorbild" — Mai 1975

Knebel, Wolfram von, Kassel - "Die Frau in unserer Zeit" — Mai 1958

Knöll, Martin, Diez - "Gleichheit und Ungleichheit der Menschen" — Mai 1974

Köster, Harald, Hemer - "Gefühle bestimmen unser Zusammenleben" (zusammen mit Horst Scheffler, Bonn) — Juni 1974

Kuhnhardt von Schmidt, Bernd, Köln - "Eigentum" — Okt. 1974

Madsack, Hans, Hannover "Wir überwinden die Langeweile" — Juni 1975

Medicus, Hermann, Mittenwald - "Was trügt, was trägt?" März 1974

Müller, Hans, Straubing - "Brechung aller Tabus" Juli 1974

Müller, Uwe, Oldenburg - "Hoffnung als Motor des Lebens" April 1974

Leube, H. Böblingen - "Die soziale Frage" Okt. 1957
"Die Angst in der Welt" Nov. 1958

Pohl, Anna - "Die Überwindung des Materialismus in uns" Sept. 1958

Remus, Lagerlechfeld - "Das Menschenbild" Febr. 1957
(zusammen mit Albrecht, München)

Scheffler, Horst, Bonn -
"Gefühle bestimmen unser Zusammenleben" Juni 1974
(zusammen mit Harald Köster, Hemer)

Senft, Jochen, Eckernförde - "Der Neomarxismus" Febr. 1969
(s. 13.16-4, Anm. 27)

Seng, Eduard, Sigmaringen - "Die Würde des Menschen" April 1975

Stix, Heinz, Kaufbeuren - "Verantwortung und Mündigkeit" Juli 1975

Streicher, Martin, Ellwangen -
"Unsere Aufgabe in Staat und Gesellschaft" Dez. 1974

Threde, Walter, Hannover - "Dein Leib und Deine Seele" Febr. 1958
"Die Rechte des Menschen" Aug. 1958

Militärpfarrer im Wehrbereich VI
"Dein Beruf und Deine Arbeit" Juni 1958

Militärpfarrer des Wehrbereichs IV
"Dein Gewissen" März 1958
"Gebrauch und Mißbrauch der Macht" Okt. 1958

Ohne Verfasser: "Vom Sinn des Lebens" Okt./Nov. 1956
"Arbeit und Freude" Dez. 56/ Jan.1957

2.2 Sonstiges:

EKA: "Handbuch des evangelischen Militärpfarrers"
Vom EKA herausgegebene Sammlung von Gesetzen, Verordnungen, Verwaltungsbestimmungen, Aufsätzen u.ä. Das Buch dient den Militärpfarrern als Nachschlagewerk und wird laufend ergänzt.

EKA: "Zum Problem Militärseelsorge und Innere Führung"
Sonderdruck 1963

EKA: "Zum Problem Militärseelsorge und Innere Führung - Brief eines Standortpfarrers an seinen Kommandeur"
Sonderdruck o.J.

EKA: "Der Dienst der Kirche unter den Soldaten" (Teilbereicht zur EKiD-Synode in Frankfurt - November 1965

EKA: "Militärseelsorge - ein Beitrag zur Erwachsenenbildung - eine Dokumentation" - 1973

EKA - Beiträge aus der ev. Militärseelsorge
Heft 9: Die Militärseelsorge auf der Synode zu Kassel 13.-17. Januar 1974
Heft 1o: Mitverantwortung für den Frieden (Mai 1974)
Heft 17: Konflikt um den Frieden - März 1976
Heft 18: Macht und Gewalt - dem Frieden verpflichtet. Juli 1976
Heft 2o: Die Christenheit und der Weltfriede - Dez. 1976

EKD - "Kirchengesetz zur Regelung der evangelischen Militärseelsorge in der Bundesrepublik Deutschland" vom 8. März 1957
- auch in EKA-HANDBUCH - MS 3 - 7

EKD - Militärseelsorgevertrag
= Vertrag der Bundesrepublik Deutschland mit der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Regelung der evangelischen Militärseelsorge vom 22.2.1957
(ratifiziert vom Deutschen Bundestag am 26.7.1957)
- jetzt in "Handbuch MS 9 - 21"

EKD - Denkschrift
"Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen"
(Gütersloher Verlagshaus Mohn, Gütersloh 197o)

EKD - Männerarbeit (Hrsg.)
Redaktion: Heinz Flink

"Offizierbrief"
(zur Verteilung an Offiziere, bisher 1o Hefte)
- zitiert: Heft 3, 6, 1o.

"Unterführerbrief"
(zur Verteilung an Unteroffiziere, bisher 4 Hefte)
- zitiert: Mai 63

"Soldatenbrief"
(zur Verteilung an Mannschaften, bisher 25 Hefte)
- zitiert: Heft 13 und 15

(- Verlag Kirche und Mann, Gütersloh)

3.0 Veröffentlichungen des Bundesministers für Verteidigung (BMVg)

BMVg (Dienststelle Blank)
"Entwurf Lebenskundlicher Unterricht im Rahmen der Aufgaben des Militärseelsorgers"
(in: Handakte des sogen. Bender-Ausschusses - o.J., wahrscheinlich 1953)

BMVg - Führungsstab (FüS)
"Handbuch Innere Führung - Hilfen zur Klärung der Begriffe"
Sept. 1957

BMVg - Führungsstab
"Information für die Truppe - Hefte für politische Bildung und Innere Führung"
- monatlich erscheinendes breit gestreutes Verteilheft für Soldaten

Ich zitiere aus den Heften: 7/1957, 2/1959, 1/196o, 3/196o, 9/196o, 1o/196o, 1/1961, 12/1963.

Ich verweise auf Jahrg. 1971, S. 675 ff. und S. 987 ff.; Heft 7/72, S. 13 ff.; 9/72, S. 19 ff.; 11/74, S. 3 ff.

BMVg - Führungsstab
Wehrsoziologische Studien

Heft 12:	s. unter	Puzicha	1972
Heft 16:	s. "	Warnke	1973
Heft 17:	s. "	Warnke/Mosmann	1973
Heft 18:	s. "	Warnke/Mosmann	1974

BMVg - Generalinspekteur
"Richtlinien für die Erziehung 1959/6o"
vom 21.1o.1959
- FÜB I 4 - Az.: 35-o5-o1-o2
- Auszug in EKA-HANDBUCH-MS 39-42

BMVg - Generalinspekteur
"Weisung für die Zusammenarbeit mit den Militärgeistlichen"
vom 27.2.1964
- FÜB I 4 - Az.: 36-o1
- jetzt in Handbuch MS

ZDv 3/1
"Methodik der Ausbildung" - Dez. 1955

ZDv 1o/1
"Hilfen für die Innere Führung"
(Fassung vom 1o.8.1972)

ZDv 66/1
"Militärseelsorge (Merkschrift)" - August 1956

ZDv 66/2
"Lebenskundlicher Unterricht"
- jetzt gültige Fassung vom November 1959
- auch im EKA-HANDBUCH

Abkürzungen

30.00

Nur in den Anmerkungen - nicht im Text selbst - finden sich einige Abkürzungen, die vielleicht außerhalb der Militärseelsorge nicht bekannt sind:

BMVg	Bundesminister für Verteidigung
EKA	Evangelisches Kirchenamt für die Bundeswehr
InFü	Innere Führung
KMBA	Katholisches Militärbischofsamt
LKU	Lebenskundlicher Unterricht
Stubi	Stundenbild
ZDv	Zentrale Dienstvorschrift (verbindlich für alle Teilstreitkräfte)
WBR	Wehrbereich

Lebenslauf

Am 2o. Mai 193o wurde ich in Wuppertal als viertes Kind einer Arbeiterfamilie geboren. 1946 verließ ich die Mittelschule mit dem Zeugnis der Mittleren Reife, erlernte das Maurerhandwerk, arbeitete ein Jahr lang in einem Architekturbüro und besuchte anschließend für zwei Semester die Ingenieurschule für Hochbau in Wuppertal.
Im Herbst 1951 trat ich in die Bibelschule "Johanneum" in Wuppertal ein und ging nach dreijähriger seminaristisch/theologischer Ausbildung als Volksschulkatechet nach Daun/Eifel. Von September 1955 bis Dezember 1959 war ich Gemeindehelfer in den Kirchengemeinden Scheidt und Schafbrücke bei Saarbrücken.

In dieser Zeit besuchte ich zwei Jahre lang die altsprachliche Abteilung des Staatlichen Abendgymnasiums in Saarbrücken und erwarb dort im März 196o das Reifezeugnis. Danach studierte ich fünf Semester evangelische Theologie an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz und bestand im Oktober 1962 das zweite theologische Examen.

Anschließend verwaltete ich eine Pfarrstelle in Kirn/Nahe und ging im November 1963 als Militärpfarrer nach Mayen/Eifel. Nach 7 1/2-jähriger Tätigkeit beauftragte mich Militärbischof D. Kunst mit dem Aufbau und der Leitung des zentralen Pfarrerfortbildungsseminars der evangelischen Militärseelsorge an der Evangelischen Sozialakademie in Friedewald/Westerwald. Hier leite ich seit Juni 1971 Fortbildungskurse für Militärpfarrer. Ihr Schwergewicht liegt auf sozialethischer Grundsatzbesinnung und Aufarbeitung der methodisch/didaktischen Probleme des Lebenskundlichen Unterrichts. Dazu kommen pastoralpsychologische Trainings.
Um ein eigenes Praxisfeld zu behalten, betreue ich neben dieser Arbeit die evangelischen Soldaten in zwei Kasernen.

Seit 1956 bin ich verheiratet. Wir haben drei Kinder, zur Zeit 18, 14 und 1o Jahre alt.

Daaden, im April 1977

Rolf Bick